تأليف جون ديوي

المدرسة والمجتمع

ترجمة الدكتور أحمد حسن الرحيم

مراجعة الدكتور محمد ناصر

تصدير الدكتور محمد حسين آل ياسين

منشورات دار مكتبة الحياة
بيروت - لبنان

المدرسة والمجتمع

نشر بالمشاركة مع مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر
بغداد - نيويورك

تأليف جون ديوي

المدرسة والمجتمع

ترجمة الدكتور أحمد حسن الرحيم

مراجعة الدكتور محمد ناصر

تصدير الدكتور محمد حسين آل ياسين

الناشر

دار مكتبة الحياة - للطباعة والنشر

الطبعة الثانية
١٩٧٨

المحتويات

المسهمون في هذا الكتاب

المؤلف :

جون ديوي

ولد « جون ديوي » في « برلنكتون » من ولاية « فرمونت » في عام ١٨٥٩ وقد دخل « ديوي » جامعة « فرمونت » وهو في الخامسة عشرة من العمر ، فنال اعلى الدرجات التي سجلت في تلك الجامعة في موضوع الفلسفة . ونشر اول بحث فلسفي له بعنوان « الافتراض الغيبي للمادية » بعد تخرجه في عام ١٨٧٩ ، فعزم عندئذ على ان يكون فيلسوفاً ممتهناً ، ونال درجة الدكتوراه في الفلسفة عام ١٨٨٤ من جامعة « جون هوبكنز » مع كثير من درجات الشرف . وزاول التدريس في العام نفسه في جامعة « مشيغان » ثم انتقل الى جامعة « منيسوتا » . واصبح في عام ١٨٩٤ رئيساً لقسم الفلسفة والتربية وعلم النفس في جامعة « الينويز » في شيكاغو ، وهنا ابتدأ بثورته التربوية اذ اسس مدرسة تجريبية جرب فيها نظرياته الجديدة المروعة ، فأثار دهشة جميع المشتغلين في هذا الحقل . وقد تنكرت سلطات الجامعة لتجارب « ديوي » فاستقال في عام ١٩٠٤ ليلتحق بكلية المعلمين في جامعة كولومبيا ، وبقي هناك حتى اعتزاله الخدمة في عام ١٩٣٠ .

كان « جون ديوي » وديع الخلق ، مرهف الحس ذا تواضع وادراك ، وقد برز في ثلاثة من الحقول المختلفة . الفلسفة والتربية ومعركة الحرية الفكرية والمدنية . وقد توفي عام ١٩٥٢ .

المترجم :

الدكتور احمد حسن الرحيم

استاذ مساعد في قسم التربية وعلم النفس في جامعة بغداد . نال درجة الماجستير .M.A في التربية وعلم النفس من كلية بيدي في ناشفيل في الولايات المتحدة الاميركية سنة ١٩٥٢ ونال شهادة الدكتوراه في التربية من جامعة تنسي الرسمية عام ١٩٥٤ .

ترجم كتاب تفسير السلوك للدكتور فرانك كايربو وشارك في تأليف كتاب « مبادىء التربية » ونشر قصائد وكتب ومقالات في التربية والفلسفة وعلم النفس في مجلات عدة .

المراجع :

الدكتور محمد ناصر

استاذ في التربية بكلية التربية بجامعة بغداد . ولد في البصرة عام ١٩١١ وتلقى دراسته الابتدائية فيها ، ثم انتقل الى بغداد وبيروت ونيويورك متابعاً دراسته حيث حصل في جامعة كولومبيا على درجة .M.A في التربية عام ١٩٣٧ . وقد اشتغل منذ ذلك الوقت بالتدريس كما عمل ملحقاً ثقافياً بالسفارة العراقية بالقاهرة (١٩٤٥ – ١٩٤٨) والسفارة

العراقية في واشنطن (١٩٤٨ - ١٩٥٤) كما قضى سنة ١٩٥٤ - ١٩٥٥ استاذاً زائراً بجامعة كاليفورنيا ومنذ ذلك الوقت عاد الى العراق حيث أشغل وظائف استاذ بكلية التربية فعميد لها فعضو في المجلس التأسيسي لجامعة بغداد ومديراً عاماً للتربية والتعليم بالوكالة . ومنذ عام ١٩٥٩ تفرغ للتدريس بكلية التربية .

ألف بالمشاركة مع بعض زملائه كتباً دراسية في القراءة والمطالعة العربية والتربية الوطنية . ونشر اخيراً كتاباً بعنوان دليل الطالب العربي للدراسة في الولايات المتحدة الاميركية .

تصدير :

الدكتور محمد حسين آل ياسين

ولد في عام ١٩١٣ ، وحصل على شهادة الماجستير عام ١٩٤١ وشهادة الدكتوراه عام ١٩٤٧ من جامعة كولومبيا في نيويورك ، اشتغل بالتدريس في دار المعلمين الابتدائية ثم صار مديراً لها ثم نقل الى وظيفة استاذ في قسم التربية وعلم النفس بدار المعلمين العالية (كلية التربية) وشغل بعدئذ منصب مدير عام في وزارة التربية والتعليم فملحق ثقافي في بيروت ثم في باريس وهو الآن رئيس لمجلس الخدمة العامة ببغداد .

تصدير

ليس جون ديوي مربياً او استاذاً في التربيةفحسب بل هو فيلسوف المربين وشيخ فلاسفة التربية الحديثة . وما كتابه « المدرسة والمجتمع » الذي ترجم الى امهات لغات العالم الا جانب من جوانب انتاجه الضخم الذي قدمــه الى عالم التربية والفلسفة في العصر الحديث . فقد استطاع الاستاذ ديوي ان يظهر افلاس التربية القديمة ويبرهن على عدم صلاحها للجيل الحاضر المتميز بمشاكل جديدة لم يصادفها آباؤنا ولا اجدادنا ، فهي تربية كان قوامها حشو الذهن بطائفــة من المعلومات المدونة في الكتب والاسفار وتلقين الطالب حلول المسائل بغية النجاح في الامتحان . وقد كانت وجهة النظر هذه تمثل الرأي السائد « ان الطفل وجد للمدرسة » ذلك الرأي ثبتت خرافته فاستحال الى « ان المدرسة وجدت للطفل» واضافة الى ما تقدم فان أهم الاغراض التي دفعت بالاستاذ ديوي الى وضع مؤلف « المدرسة والمجتمع » بين يدي مربي الجيل ومثقفي النشء هي حملهم على ربط المدرسة بالحياة وجعلها على اتم اتصال بها ، اذ ان النظرة الحديثة الى التربية هي انها لا تتم في المدرسة وحدها بل في المنزل والملعب والسينما وفي ميدان العمل . وهي تبتدىء قبل الولادة وتستمر الى الشيخوخة ، اي أنها تشمل الحياة في جميع ادوارها ومختلف اعمالها ، ومن واجب المدرسة ان تتدبر هذه الحقائق وتوفق نفسها للقيام بهذه المهمة الشاملة . وعليها ان تقوم بوظيفة الارشاد للطفل في جميع سني الدراسة وتساعده على فهم القوى المعقــدة التي تعمل في بيئته . فليست المدرسة الحديثة تحصر نفسها بين جدرانها الاربعة وتجعل همها كما اشرنا اليه دراسة

الكتب متجاهلة الحياة حولها ، بل المدرسة الحديثة مجتمع مصغر منزه من الشوائب والادران التي قد تعلق بالمجتمع الاكبر ليعتاد الطفل فيها الحياة الفضلى ويتمرن على التعاون الاجتماعي والاخلاص للجماعة والوطن ، وهـذا ما حدا بالمربي الكبير ديوي ان يعرف التربية بانها « الحياة » او انها « النمو » او انها « التوجيه الاجتماعي » . وهكذا دفع الاستاذ ديوي المربين الى الاهتمام بثلاثة امور هامة في تربية النشء وتوجيههم وهي : -

(١) تعاون البيت والمدرسة على التربية والتوجيه .

(٢) التوفيق بين اعمال الطفل الاجتماعية وبين اعمال المدرسة .

(٣) وجوب احكام الرابطة بين المدرسة والاعمال الانتاجية في البيئة .

وما طريقة المشروع في التعليم وغيرها من الطرائـــق التعليمية الحديثة الا صدى لهـــذه الفلسفة التربوية التي انعكست في آراء ديوي والمربي الاستاذ وليم هيردكلياتريك . ويجد بهذه المناسبة الاشارة الى تلخيص أهم عناصر هذهالطرائق التعليمية ومميزاتها : —

(١) دراسة الطفل وميوله ورغباته وجعل ذلك أساساً في التعليم .

(٢) التوجيه غير المباشر وغير الشخصي عن طريق الوسط الاجتماعي .

(٣) التفكير والتحليل .

(٤) فهم معنى الاشياء في حياة الطفل دون الانهماك في الفعاليات العضليـة والتسميعات الحسية .

(٥) الاخذ بالطريقة بمعناها الواسع لا بمعناها الضيق .

(٦) اتاحة الفرصة للاطفال ان يجمعوا الحقائق ويرتبوهـا ويستنبطوا منها النتائج ، ثم يمحصون هـذه النتائج ويعرضونها عـلى محك الاختبار حتى تنجلي وتظهر حقيقتها . وأخـيراً فان ميزات الطريقة الحديثة تتمثل في قول ديوي المأثور الذي قاله في سنة ١٨٩٩ .

« ان التغيير الذي يطرأ على التعليم في مدارسنا سيمتد الى مركز الجاذبية ، أجل انه تغيير بل ثورة ، شبيهان بالتغيير والثورة اللذين جاء بهما كوبرنيكوس في عالم الفلك ، حينما انتقل محور الفلك من الارض الى الشمس . ففي عالم التربيـة يصبح الطفل الشمس التي عـلى محورها تدور نظم التعليم ، والطفل وحده في مبادىء التربية هو مركز الجاذبية » وفي الختام ، سيجد القارىء في هذا المترجم ما ينطبق عـلى كل جديد في التربية والتعليم ، ولفسح المجال للقارىء ان يتمثل آراء ديوي في كتابه هذا الذي بين يديه اود أن أنهي هذه المقدمة بعبارة اخرى من أقوال فيلسوف المربين الاستاذ ديوي حيث قال :

« لا يتسنى للمدرسة أن تعد طلبة للحياة الاجتماعية إلا متى كان النظـام فيها يمثل الحياة الاجتماعية ..... والطريقة الوحيدة التي تعد الطالب للحياة الاجتماعية هي الاشتغال بأعمال اجتماعية . واذا قلنا ان الطالب يستطيع أن يكوّن عادات اجتماعية بغير الاشتغال بأعمال اجتماعية فان مثلنا يكون كمثل من يعلم الطفل العوم والسباحة باتيان حركات فوق اليابسة بعيـدة من نهر أو بحيرة او بحر » .

الدكتور محمد حسين آل ياسين

تقديم

مكانة جون ديوي في التربية

حين منحت جامعةباريس الفيلسوف والمربي الأمريكي « جوي ديوي »درجة الدكتوراه الفخرية عام ١٩٣٠ قالت عنه بانه يمثل « أعمق وأكمل تعبير للعبقرية الأمريكية » [١] والحقيقة أن جون ديوي الاستاذ والمربي والكاتب والفيلسوف الامريكي الذي عاش وانتج خلال النصف الاخير من القرن الماضي والنصف الاول من القرن الحاضر [٢] قد لعب دوراً كبيراً في الحياة الفكرية والسياسية الامريكية ، كما انه من الجهة الاخرى كان عاملا فعالا فيتطوير المفاهيم الفكرية والسياسية التي نقلها الشعب الامريكي من العالم القديم ، ولكنه هذبها وحسنها واعاد تكوينها لتجابه اوضاعه ولتفي حاجاته في العالم الجديد . وفي مقدمة هذه المفاهيم الديمقراطيةوالحرية والتربية والفكر أو التفكير والاخلاق .ويقرن اسم جون ديوي عادة بالمذهب العملي او البراكاتيكي او مذهب الذرائع Pragmatism Or Instrumentalism وهو المذهب الفلسفي الذي بدأه قبله بيرس Pierce ووليم جيمس William James والذي ينظر الى الاشياء والحوادث كما هي في عالم متغير باستمرار والى الحقيقة والخير والجمال كما تنعكس او تظهر من خلال التطبيق او العمل . وهكذا اصبحت الفلسفة عند جون

---

(١) فان وسب . الحكماء السبعة ص ١٩٥..

(٢) ولد ديوي عام ١٨٥٩ وتوفي عام ١٩٥٢ .

ديوي شيئاً عملياً من صميم الحياة اليومية وليست متعة او نزهة عقلية يقـوم بها الفيلسوف من برجه العاجي . وقد وصف أحد الكتاب هذه النزهة عند ديوي بقوله : « وفي اسلوب قوي مقنع ؛ يرينا ديوي ان جميـع المثاليين والكثير من الواقعيين لا يزالون يقتفون آثار اليونان فيالتفتيش عن يقين لا يتغير . ويعتبر ان الانتقال من البحث عن اليقين الى قبول النظرة بعالم متغير هو احد الاحداث الخطيرة في تاريخ الحضارة الانسانية . »[1]

والذي يهمنا بصورة خاصة في هذه المقدمة التي نكتبها للترجمـــة الجديدة لكتاب جون ديوي « المدرسة والمجتمع » هو دور المؤلف في التربية عامـة وفي التربية في الولايات الامريكية المتحدة بصورة خاصـــة . ان اهتمام جون ديوي بالتربية والتعليم عظيم جداً . وهو يشبه في هذا اهتمام الفيلسوف اليوناني الشهير افلاطون الذي كرّس جزءاً مهما من كتابه « الجمهورية » لمعالجة شؤون التربية والتعليم اعتقاداً منه بان الضمان الاكيد لبقاء الدولة او الجمهورية هو تربية ابنائها وبناتها تبعاً لمخططيحدد لكل منهم الدور الذي يقوم به وفقاً لاستعداده . ونجد ان ديوي يعالج شؤون التربية والتعليم في الكثير من مؤلفاته العديـــدة ولكن اشهر كتاب له في هذا الحقل هو كتاب الديمقراطية والتربية [2] . ويربط ديوي بين الفلسفة والتربية — تماماً كما فعل افلاطون قبله — ربطاً قوياً . وهو يقول في هذا المعنى : « وفي الحق ان كل نظرية فلسفية لا تؤدي الى تبديـــل في العمل

---

(١) فان وسب . الحكماء السبعة ص ١٩٨ .

(٢) قام المربي العربي المعروف الدكتور متى عقراوي بالاشتراك مع الاستاذ زكريا ميخائيل بنقل هـــذا الكتاب القيم الى اللغة العربيـــة بعنوان الديمقراطية والتربية وقـــد قامت لجنـــة التأليف والترجمة والنشر بالقاهرة بطبـــع هذا الكتاب عام ١٣٦٥ هـ - ١٩٤٦م .

(٣) الديمقراطية والتربية . ص ٣٣٦

التربوي لا بد ان تكون مصطنعة . ذلك بان وجهة نظر التربية تعيننا على تفهم المشاكل الفلسفية في منابتها التي نشأت فيها وزكت، اي في مواطنها الطبيعية حيث يؤدي قبولها او رفضها الى تبديل في الناحية العملية في التربية » [٣] ثم يضيف :

« واذا رضينا بفهم التربية على انها عملية تكوين النزعات الأساسية الفكرية والعاطفية في الانسان تلقاء الطبيعة وأخيه الانسان لم نخشَ حينئذ تعريف الفلسفة بانها النظرية العامة للتربية . ومــا لم يكن المراد بقاء الفلسفة رمزية او لفظية او لهوا عاطفياً لفئة قليلة من الناس أو مجرد عقائد تحكمية ، فلا بد من ان نؤثر القيم التي تضعها وان نؤثر فحصها للخبرة السابقة على السلوك . ولقد تستطيع الدعاية وتهييج الرأي العام والتدابير التشريعية والادارية احداث ماتجيزه الفلسفة من تبديل في النزعات ، ولكن ذلك لا يحدث الا بمقدار ما تكون هذه الوسائل تربوية أي بالمقدار الذي تبدل فيه مواقف الأفراد الفكرية والخلقية » [١]

وبناء على هذه النظرة الواسعة الى التربية عنــد ديوي اي اعتبار الفلسفة النظرية العامة للتربية — فلا غرابة اذا ما اعـار المدرسة وما يجري فيها من نشاط ثقافي وتربوي كبير اهتمامه . ولم يقتصر هــذا الاهتمام على الناحية النظرية كما هو متوقع عند فيلسوف ومفكر كبير مثله وانما تعداه الى الناحيــة التطبيقية وهذا ما حدا بجون ديوي عندما عين استاذاً بجامعة شيكاغو الشهيرة الى ان ينهمك بشؤون المدرسة الابتدائية التابعة للجامعة المذكورة وان يترجم بالتعاون مع زوجته وغيرها من المدرسات في المدرسة المذكـورة — الفلسفة التربوية التي كان يدعو اليها الى فعاليات ومناهج وسلوك تلمس أثارها بين جدران تلك المدرسة

(١) الديمقراطية والتربية ص ٣٣٦

وفي محيطها . وقد وصف ديوي ما جرى في تلك المدرسة التطبيقية والأسس الفلسفية التي تستند عليها في كتابين : احدهما – ويهتم بالناحية العملية – بعنوان مدارس الغد ، ولست أعرف ما اذا كان قد ترجم هذا الكتاب الى اللغة العربية ام لا ، وثانيها – ويهتم بالناحية الفلسفية والنفسية – بعنوان «المدرسة والمجتمع» وقد سبق ان قام الاستاذ الفاضل أمين مرسي قنديل بتعريبه .

فما هي الاشياء التي يدعو اليها جون ديوي في عالم التربية والتعليم والتي نرى صورة منها في كتاب المدرسة والمجتمع ؟

١ – لعل اول الامور التي اهتم بها ديوي هي ربط المدرسة بالمجتمع . وانه على الرغم من ان هذه الفكرة ليست جديدة في التربية فان ديوي اكـدّ عليها من جديد ، واوضح ان المدرسة جزء لا يتجزأ من المجتمع ، وانهـا ينبغي ان تكون مجتمعاً مصغراً مشذبا من الشوائب التي نجدها في المجتمع الكبير ، واضافة الى ذلك فانه نظر الى ان دور المدرسة في المجتمع هو النظر في الثقافة بمعناهـا الواسع اي بآدابها وعلومها وفنونها وعاداتهـا وتقاليدها ونواحيها المادية والتكنيكية واعادة بنائها بحيث ان المدرسة تلعب دورين اساسيين في خدمة المجتمع الذي تنشأ فيه : اولهما نقل التراث بعـد تخليصه من الشوائب وثانيها اضافة ما ينبغي اضافته لكي يحافظ المجتمع على حياته ، اي تجديد المجتمع او تغييره بشكل مستمر . ونجد كثيراً من الشواهد على ذلـك في الفصل الاول المعنون المدرسة والتقدم الاجتماعي .

٢ – يرى ديوي ايضاً ان عملية التربية والتعليم ليست عملية اعداد للمستقبل بل انها عملية حياة . وقد تظهر هذه العبارة غامضة لغير المشتغلين بالتعليم ولذا فلا بد من توضيحها أولا لكي يسهل الوقوف على رأي جون ديوي في هذا الأمر.

ان التلاميذ كثيراً ما يسألون معلميهم : ما الفائدة من دراسة هذا الموضوع أو ذاك في المنهج ؟ فيجيبهم معلموهم ؛ ان فائدة هذا الموضوع أنه يعدكم أو يهيئكم لكي تصبحوا كذا أو كذا ، او لكي تفهموا او تقوموا بكذا او كذا . وبعبارة أخرى ان عملية التربية والتعليم تتراءى لنا وكأنها عملية ترتبط بالمستقبل اكثر مما ترتبط بالحاضر وبناء على هذه النظرة الى التربية يهون كل شيء يحدث في الحاضر اذا كان يضمن بحسبما نرى – قيمة او فائدة للمستقبل. فالعقاب البدني مقبول – ان لم يكن حقاً – اذا كان يحقق هدفاً في المستقبل ، ومسايرة رغبات التلاميذ عمل مكروه – ان لم يكن ممنوعاً – لانه لا يحقق هدفاً في المستقبل وهكذا .

ونظر ديوي الى هذا النمط الشائع في المدارس ورأى بثاقب فكره واستناداً الى نتائج البحوث النفسية ان هذا النمط يظلم المتعلم ويضحي بحاضره في سبيل مستقبل غامض . ولعل الدافع الأول فيما ذهب اليه ديوي بهذا الصدد هو نظرته الانسانية الى المتعلم – تلك النظرة التي لا تتساهل في اعتبار حياة الانسان في مرحلة ما وسيلة لغاية اخرى .

ان هذا الرأي هو الذي دعا جون ديوي الى الاهتمام بحاضر المتعلم واعتبار ذلك محققاً لأهداف التربية الحاضرة والمستقبلة معاً ، كما ان هذا الرأي هو الذي يفسر لنا اهتمام ديوي بمبدأ (اللذة Interest) واللعب في عملية التربية والتعليم وقد عالجت بعض فصول المدرسة والمجتمع هذا الشأن بشكل مفصل .

٣ – كذلك اهتم ديوي بالعمل كعملية تربوية ، ودعا الى ضرورة العناية بالاعمال اليدوية والمهنية في المنهج المدرسي وعدم الاقلال من شأنها كما دعا الى مبدأ الفعالية Activity في الحصول على الخبرة والتعلم. ولا يبدو الاهتمام بالنواحي العملية بالنسبة لمرب وفيلسوف براكاتيكي كجون ديوي بالأمر الغريب ، فما

دامت التجربة هي التي تظهر صدق آرائنا وفرضياتنا أو خطأها فالتربية العملية بمختلف اشكالها هي التي ينبغي ان تكون لها الأسبقية في المنهج . ان هذا الرأي طبق باشكال عدة في المدارس التي اخذت بتعاليم جون ديوي ومن ابرز هذه الاشكال رفع مكانة الموضوعات المهنية والعملية والنظر اليها على قدم المساواة مع الموضوعات النظرية التقليدية . وان هذه الفكرة آخذة في الانتشار في الولايات الأمريكية المتحدة وفي البلدان الأوروبية، وبدأت ريحها تهب على بلادنا العربية وبهذه المناسبة يجدر بنا ان نقول ان نظام التربية والتعليم في الاتحاد السوفياتي قد طبق هذه الفكرة على اوسع مجـال . اما فكرة الفعالية في التربية التي دعا اليها ديوي فقد تبلورت فيما سمي بطريقة المشروع (Project Method) وخلاصة هذه الطريقة ان المواضيع تدرس على اساس نفسي وليس على الأساس التقليدي المألوف من تنظيم المواد بشكل منطقي – وان دراستها تكون عملية تجريبية اختبارية ، وهكذا حين يدرس التلاميذ موضوعاً ما – ولنقل الحليب مثلاً – فانهم لا يدرسونه مستقـلا عن النواحي العملية التي يرتبط بها ضمن ما يسمى بالصحة او الاشياء في المنهج التقليدي من الكتاب في الغالب ، وانما يدرسونه ضمن وحدة دراسية متماسكة الأجزاء ولنقل التغذية . وفي مثل هذه الدراسة بحسب طريقة المشروع يبدأ التلاميذ الاهتمام بالتغذية كفعالية حياتية ومن هذا الاهتمام ـ او الرغبة ـ يبدأون بدراسة التغذية في بيئتهم المباشرة والواسعة أي بلادهم فمنطقتهم فالعالم ـ كما يدرسون التغذية تاريخياً وكيفية ايصال المواد الغذائية من مراكز انتاجها الى المستهلكين وكل ما يتصل بالتغذية بصورة عامة وبالحليب بصورة خاصة .

ان جون ديوي يبرر هـذا الاسلوب التعلمي بأكثر من سبب ويفضله على الاسلوب التقليدي الذي يعتمد على المواضيع الجاهزة والمصنفة تصنيفاً منطقياً

الا" أنه تصنيف مصطنع ونجد في طيات كتاب المدرسة والمجتمع ما يجعل هذا الاسلوب مفضلا عند جون ديوي .

٤ – واخيراً ، وليس آخرا ، ربط جون ديوي بين التربية والديمقراطية ربطاً قوياً ولعل عنوان كتابه التربوي الاول – الديمقراطية والتربية ، خير ممثل لنزعته هذه ، والديمقراطية عند جون ديوي – كما هي عند غيره من المفكرين المحدثين – اسلوب في الحياة ، وليست مجرد تطبيق سياسي لمفهوم قديم يرجع عهده الى اليونان في العصور القديمة . فالديمقراطية ، وقد قال ديوي في هذا الصدد :

« فليست الديمقراطية مجرد شكل للحكومة ، وانما هي في اساسها أسلوب من الحياة المجتمعة والخبرة المشتركة المتبادلة » [١] وعلى هذا الاساس فللديمقراطية عند ديوي اشكال عدة فهي مساواة بين الافراد في تهيئة فرص متكافئة لهم دونما اي تمييز بينهم ، وهي تكافل اجتماعي ، وهي عدالة اجتماعية ، وهي حرية في الاعتقاد .والقول والنشر والاجتماع ، وهي علاقات انسانية تتسم بالأخذ والعطاء وتغليب الذكاء البشري والخبرة في حل الخلافات والمشكلات ولو اردنا أن نترجم هذه المفاهيم الى مواقف وسلوك وفعاليات في المدرسة وخارجها لاحتجنا الى قائمة طويلة جداً . ولكن يكفي أن نقول أن المدرسة الديمقراطية يعيش فيها المتعلمون والمعلمون والعاملون الآخرون كلهم زملاء متعاونين لتحقيق هدف مشترك ، وان هذا الهدف المشترك يخدم الاغلبية الساحقة.ان لم يكن يخدم جميع أعضاء المدرسة .

اننا بطبيعة الحال لم نستعرض الآراء التربوية لجون ديوي بكاملها ، ولكننا

---

(١) الديمقراطية والتربية ص ٩٠

اكتفينا بأهم هذه الآراء والتي يمكن تلخيصها في :

(١) ربط المدرسة بالمجتمع

(٢) التربية عملية حياتية وليست عملية اعداد للمستقبل

(٣) الاهتمام بالموضوعات العملية والمهنية وبمبدأ الفعالية بصورة عامة .

(٤) العلاقة بين الديمقراطية والتربية .

ان آراء ديوي هذه وغيرها قد صادفت هوى عند كثير من المربين والمعلمين في الولايات الامريكية المتحدة وفي خارجها من بلدان العالم الاخرى . وقد كانت احدى الجمعيات التربوية التي اسست على نطاق عالمي – واسمها رابطة التربية الحديثة – من الدعاة للتربية الحديثة التي نبه ديوي اليها الاذهان ودعا اليها . وقد كان مقر هذه الرابطة في لندن ، وكان لها فروع في كثير من بلدان العالم . اما فرعها في الولايات المتحدة فكان يسمى بجمعية التربية التقدمية . وكان لرابطة التربية الحديثة فرع في القطر المصري كما كان لها فرع في القطر العراقي . وقد قامت حركة التربية الحديثة بنشاط في كثير من بلدان العالم لاعادة النظر في نظم التربية . وجعلها تساير العصر الحديث . كما نشطت هذه الحركة – عن طريق اعضائها او غيرهم – بتعريب مؤلفات جون ديوي الى كثير من اللغات . وقد كان حظ اللغة العربية غير قليل من نقل آثار ديوي اليها ونرجو ان توجه العناية الى تعريب المؤلفات المهمة الأخرى له الى لغتنا .

وانتشرت شهرة جون ديوي في التربية ، فدعي الى كثير من أقطار العالم لدراسة نظمها والاطلاع عليها او لاستشارته في تعديل نظمها . فزار الصين

والاتحاد السوفياتي وتركيا واليابان وكثيراً من الاقطار الاوروبية والامريكية.

وقد وصلت شهرة جون ديوي الى ذروتها في داخل الولايات المتحدة في حوال الاربعينات من القرن الحاضر . ولكن ما كادت الحرب العالمية الثانية تبدأ ويظهر في أولها التفوق للالمان وبعد ذلك التفوق العلمي للاتحاد السوفياتي حتى بدأت حملة نقد – تزداد من يوم لآخر ومن شهر لآخر ومن عام لاخر – ضد الاراء التربوية لجون ديوي . وليس معنى هذا ان جون ديوي أخرس كل صوت قبل الاربعينات ، كلا ، فان اتباع الكنيسة الكاثوليكية في الولايات الامريكية المتحدة – وتدير هذه الكنيسة وتشرف على عدد كبير من المدارس – لم يسلموا بقسم من آراء جون ديوي في التربية والتعليم ، او في الأقل انهم لم يسايروه الى المدى الذي ذهب اليه في التأكيد على مبدأ « الرغبة » و « الضبط الداخلي » . كما ان الكنيسة الكاثوليكية ترفض منن حيث الاساس الفلسفة البراكاتيكية التي يمثلها ديوي ، وتسير على هدى الفلسفة المثالية . كما ان عدداً غير قليل من المربين الامريكان وقفوا لجون ديوي بالمرصاد وعارضوا آراءه التربوية . ومن اشهر هؤلاء المربين وليم سي – باكلي William C. - Bagley الذي كان احد اعضاء لجنة مونرو التي استقدمتها الحكومة العراقية عام ١٩٣٢ لاستشارتها حول التربية والتعليم في العراق . وقد كان المرحوم باكلي وقتئذ استاذاً للتربية في جامعة كولمبيا – ذات الجامعة التي كان جون ديوي استاذاً فيها . وكان باكلي يرى ان عملية التربية عملية نقل التراث الاساسي والمحافظة على الجذور الثقافية للمجتمع والتمسك بالقيم والمثل الروحية الاساسية على ان لا يحول ذلك كله دون تطور المجتمع وتقدمه .

ومن الذين عارضوا آراء جون ديوي في التربية والتعليم الدكتور هتجنس

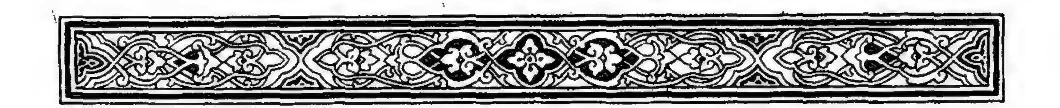
Hutchins رئيس جامعة شيكاغو سابقاً وعدد آخر من المفكرين الذين يرون ان عمليةالتربية هي عملية نقل التراث من الجيل القديم الى الجيل الجديد وتدريب أبناء الجيل الجديد على التفكير عن طريق الدراسات الأساسية التي ثبتت فائدتها كالفلسفة والمنطق والرياضيات والدراسات الانسانية . ويهاجم الدكتور هتجنس نوع التربية التي يدعو جون ديوي اليها . في كتابه الشهير (التعليم العالي في امريكا)

ولا تزال المعركة محتدمة الى اليوم في الصحف اليومية وفي المجلات التربوية في الولايات الامريكية المتحدة دفاعاً عن جون ديوي او هجوماً عليه الآن ان الملاحظ ان التعليم الأمريكي الذي تأثر الى حد كبير بآراء جون ديوي في التربية والتعليم قد اصبح اكثر وعياً الان مما كان في الماضي نحو التأثر بالأنماط التربوية ونحن لا نقول هذا لأن آراء ديوي كانت انماطاً في التربية . ان ديوي نفسه احتقر الانماط في التربية . ولكننا نقول ذلك لان كثيراً من الذين كانوا يريدون تطبيق افكار جديدة في التربية والتعليم كانوا يصفونها بانها افكار (حديثة) وافكار (تقدمية) والافكار (الحديثة) و (التقدمية) في التربية تعني افكار جون ديوي وقد حاول ديوي ابان حياته ان يدافع عن نفسه ضد من كانوا يشوهون افكاره وآراءه. وقد نجح الى حد ما في وضع حد للتطرف الذي دعا اليه البعض في التأكيد على الرغبة و (الفعالية) مما كان يجعل من المدرسة مجتمعاً لا هدف له ولا خطة .

ان آراء ديوي الأساسية – غير المشوهة – لما تنتشر في العالم العربي ولما تطبق في اي مكان فيه على نطاق واسع . ولكن ديوي ترك اثره في تفكير كثير من المربين المعاصرين في البلاد العربية . وان ما يدعو اليه هؤلاء المربون

من تغليب للروح الديمقراطية في المجتمع العربي بصورة عامة وفي المدرسة صانعة المجتمع العربي الجديد بصورة خاصة ومن تحقيق لمبدأ تكافؤ الفرص امام الاطفال جميعاً دون تميز ، ومن ربط المدرسة بالمجتمع وجعلها عاملاً من عوامل استقراره من جهة وتغييره وتقدمه من جهة اخرى ، ومن ضرورة زيادة الاهتمام بالدروس العملية الى جانب الاهتمام بالدروس النظرية ، ومن جعل الحياة المدرسية حياة سعيدة للاطفال يتمتعون فيها بالنشاط والحرية وتتهيأ لهم فيها الفرص للأبداع ، ان كل هذا الذي يدعو اليه هؤلاء المربون انما قد تأثروا به من جون ديوي وامثاله من المربين الاوربيين والامريكيين المعاصرين منهم والقدامى . على أن جون ديوي يعتبر من بين المربين المعاصرين وكأنه علم في رأسه نار . ونحن نرجو أن يدرس مربونا الحاضرون والطالعون منهم آثار هذا المربي الكبير لكي نطعم بما نفيد من افكاره ثقافتنا وحضارتنا المتفتحتين لكل ما هو مفيد في حضارات وثقافات الشعوب الاخرى .

الدكتور محمد ناصر



كلمة المترجم

ليس بين المعنيين بشؤون التربية والفلسفة (الحديثتين) في ارجاء العالم كله ، من يجهل بالفيلسوف الامريكي جون ديوي John Dewey ومن لم يطلع على مقدار ولو محدود من آرائه ونظرياته . فقد ثابر هذا المربي على الخدمة الفعالة في حقلي التربية والفلسفة منذ سنة ١٨٨٢ م ، اذ نشر أول مقال له بعنوان « الافتراضات الميتافيزيائية في المذهب المادي » ، واستمر على التأليف والتبشير بمذهبه في التربية والحياة ، فكان آخر ما نشر له كتاب ألفه بالمشاركة مع زميله الاستاذ « ارثر بنتلي » وهو كتاب (التعرف والمعروف) ، صدر سنة ١٩٤٩ وقد بحثا فيه جملة من المسائل الفلسفية المعقدة . أما كتابه المترجم هـذا : (المدرسة والمجتمع) فقد نشر سنة ١٨٨٩ ثم اعيد طبعه سنة ١٩١٥ وهـو من أبرز ما كتب في التربية الابتدائية ، وقد تركت نظرياته وآراؤه اثراً واضحاً في ميدان التربية والتعليم وحققت كثيراً مما قصد منها .

لقد اصبح جون ديوي رئيساً للمدرسة البراكماتية الامريكية بعد وفاة زميله وليم جيمس سنة ١٩١٠ ومن ابرز ما عرفت به فلسفة ديوي افكاره الثنائية ، كما يلاحظ ذلك قرّاء كتبه ، ولا سيما كتابه القيم (الديمقراطية والتربية) فهـو لا يعتقد بوجود معلومات مدرسية واخرى للمحيط الخارجي ، كما لا يعتقـد بفلسفة للمنهج المدرسي وفلسفة اخرى للحياة ، وله في هذا أقوال تردد ، منها قوله : (التربية حياة) ، و (التربية كفاية اجتماعية) ، وبهذا قد رفع الحدود القديمة القائمة بين الفلسفة والحياة وسار نحو هذا الغرض بوعي وافٍ وضمن اطار من الآراء المتماسكة .

وقد جانب ديوي اسلوب القطعية والجزاء سواءً اكان ذلـــك بالنفي او الايجاب ، وذلك لالتزامه بالاسلوب العلمي المتين . اذ ان في كل قرار يقطعه أو تشخيص يؤديه مجالا لوجه بل لأوجه اخرى من النمو والتقدم والتغيير وتأكيداً على طلب الاصلح فالاصلح. وعنده وفقاً لمذهبه البراكمتي Pragmatic انالحقائق تصنع ثم يعاد صنعها . وقد أشار الى التزامه بالمنهج العلمي في كتابه (تجديد في الفلسفة) فقال (المعنى الحقيقي هو المعنى العلمي) ويبدو من هـــذا ان ليس للتربية حد تقف عنده، لان العلم لا يقف عند حد معين. وهو بهذا يؤيد ما تقوله الفلسفة المثالية في الغاية المطلقة ، لولا انها تترسم هيئة مدرك عقلي ، في حين انه يمتح من تجربة في واقع .

وبعد فقد اعتزل ديوي الكفاح التربوي في ١ حزيران ١٩٥٢ ، اذ وافـــاه اجله بعد حياة انسانية مثمرة بدأت في فرمونت Vermont ٢٠ تشرين الاول ١٨٥٩ .

كلية التربية — بغداد **احمد الرحيم**



كلمة المؤلف

ان اعادة طبع هذا الكتاب تقدم فرصة طيبة لنتذكر ان هـذا الكتاب الصغير أمارة تعاون افكار وعواطف لاشخاص عديدين . وان دينه الى السيدة (امونس بلين) Emmons Blaine مشار اليه جزئياً في كلمة الاهداء . وقد قدم صديقي السيد جورج هربرت ميد وزوجته الرغبة والانتباه الدائب الى التفاصيل والذوق الفني الذي حث حتى في غيابي على اعـادة صياغتها بعض الملاحظات غير الاختصاصية حتى صارت صالحة للطبع . ومن ثم فقد رأيا نتائج ذلك في الصحافة مع هذه النتيجة الجذابة ، وهذا نمط من التأليف الميّسر اتمناه للآخرين ممن لهم التوفيق الكافي ليكون لهم هذا النوع من الاصدقـاء . ومن الاسهاب ان اذكر قائمة تتضمن اسماء كل الاصدقاء الذين جعلوا وجود المدرسة[1] ممكناً بكرمهم الدائم الموافي في أوانه . وقد أوفى صنيعهم هذا بما في هـذه الصفحات من آراء ودقة . ان هؤلاء الاصدقـاء سيكونون — من دون شك — اول من يميز وجاهة ابتدائي باسم السيدة جارلس كرين Mrs. R· Charles Grane والسيدة وليم ر . لن Mrs. William R. Linn والمدرسة نفسها بعملها التربوي ليست الا مشروعاً تعاونياً شارك الكثيرون في تأسيسه . وان اثر ذكاء زوجتي المدرب قد ظهر في كل جانب من جوانب المدرسة . كما ان حكمة معلمي المدرسة وحصافتهم وولاءهم قد نقلت خطط المدرسة الاصلية غـير المتبلورة الى شكل ومادة متميزين بحياتهم وحركتهم الخاصة .

ومهما يكن موضوع الآراء المقدمة في هـذا الكتاب ، فسيدوم الرضا الذي

(١) يقصد المدرسة الابتدائية التي اتخذها حقلا لتجريب طرقه ونظرياته ـ المترجم

يسببه تعاون آراء واعمال مختلفة ، يقوم بها اشخاص يعملون لتوسيع حياة الطفل .

(جون ديوي)

ملاحظة الناشر : القى المؤلف الفصول الثلاثة الاولى من هذا الكتاب محاضرات على جمع من الاباء والمعنيين بشؤون المدرسة الابتدائية التابعة لجامعة شيكاغو وذلك في نيسان ١٨٩٩ .



(كلمة المؤلف للطبعة الثانية)

تحتوي هذه الطبعة على بعض تغييرات لغوية طفيفة اجريت على المحاضرات الثلاث التي تكوّن القسم الاول من الكتاب . اما القسم الثاني منه فقد اضيف لاول مرة وهو مأخوذ من مقالات قدمها المؤلف الى مجلة (سجل المدرسة الابتدائية) بعد احداث بعض التغييرات ، وقد نفدت نسخ تلك المجلة منذ امد بعيد .

والمؤلف يرجو ان يسمح له بتبيان اغتباطه بأن وجهة النظر التربوية المبينة في هذا الكتاب لم تعد جديدة كما كانت قبل خمس عشرة سنة مضت .. وهو يرغب ان يعتقد بان التجربة التربوية التي كان هذا الكتاب ثمرة لها لم تخل من اثر في التغيير المنشود .

مدينة نيويورك تموز ١٩١٥ **ج. د .**



١

المدرسة والتقدم الاجتماعي

اننا ميالون إلى النظر الى المدرسة من وجهة نظر فردية بوصفها شيئاً بين المعلم والطالب ، أو بين المعلم والوالدين ، لأن أكثر مـا يثير اهتمامنا هو - بالطبع - التقدم الذي يحرزه طفل من معارفنا في نموه الجسدي الاعتيادي وتقدمـه في القدرة على القراءة والكتابة والحساب ومعلوماته في الجغرافية والتاريخ وتحسن طباعه وعاداته في التهيؤ والاستعداد للأشياء ، وفي النظام والمواظبة ، فبمثل هذه المعايير نقيس عمل المدرسة ، واننا على حق في هذا . ومع ذلك فان مدى نظرتنا هذه بحاجة الى توسع ، لأن ما يريده أفضل والد لطفله يجب أن يستهدفه المجتمع لكل اطفاله ، واي نموذج آخر لمدارسنا غير هذا يكون ناقصاً وغير مقبول ، ولو انه طبق ، لحطم ديموقراطيتنا . فكل ما انجز المجتمع لنفسه قد وضع - برعاية المدرسة - ، رصيداً لاعضائه في المستقبل ، والمجتمع يأمل ان يحقق افضل الآراء عن نفسه خلال الامكانات الجديدة التي تتفتح في المستقبل (١) حيث تتحد الروح الفردية والاجتماعية ، ولا يمكن للمجتمع ان يكون صادقاً مع نفسه بأية صورة من الصور الا اذا كان صادقاً في تيسيره النمو التام لجميع الافراد الذين يؤلفون ذلك المجتمع . وليس في هذا التوجيه الذاتي الذي قدمناه شيء يعتبر مهماً كالمدرسة ، فهي كما يقول « هوراس مان Horace Mann » « حيثما ينمو شيء ما فان مؤسساً او منشئاً واحداً يعادل الف مصلح او مجدد »

(١) يقصد ان اعضاء المجتمع في حاضرهم يأملون ان يكون لدى الاجيال القابلة - وهي ابناؤهم - قدرة افضل على فهم مشاكل المجتمع التي يعاني منها الجيل الحاضر وحلها - المترجم .

وعندما نروم بحث حركة جديدة في التربية ، فمن الضروري جداً ان ناخذ وجهة نظر واسعة جداً او اجتماعية . والا فان التغييرات التي تحدث في المؤسسات المدرسية وفي التقاليد سينظر اليها على انها تبديلات تعسفية معينة يقوم بهـــا المعلمون ، هذا على اسوأ الأهواء الطارئة . اما على افضلها فيقال عنها انها مجرد تحسينات في تفاصيل خاصة . وهذا هو المستوى الذي تقدر بموجبه ــ بصورة تقليدية ــ التغييرات التي تحدث في المدرسة . وهو في منطقيته قاصر قصور اعتبارنا القطار او اللاسلكي وسائل شخصية . لأن التغييرات التي تحدث في طريقة التربية ومناهجها هي من نتاج الحالة الاجتماعية المتغيرة ، وهي ــ لذلك ــ جهد يسد حاجات المجتمع الجديد الآخذ بالتكون ، ولهذا فهي مشابهة في نمطها للتغييرات التي تحدث في الصناعة والتجارة (١) فهذا هو ــ اذن ــ ما اسألكم ان توجهوا اليه انتباهكم بصورة خاصة ، وهو بعبارة اخرى إدراك ما يمكن ان نطلق عليه بصورة اجمالية اصطلاح : « التربية الحديثة » في ضوء تغييرات اوسع تحدث في المجتمع . فهل نستطيع ان نربط « التربية الحديثة » هـــذه بسير او جريان الحوادث العام ؟ ! فاذا استطعنا ذلك فانها تفقد انعزاليتها ويستحيل عليهـــا كذلك ان تكون امراً لا تنتجه الا ادمغة المربين لتخص به جماعة من الطلبة ، لأنها ستبدو جزءاً من التطور الاجتماعي بكامله ، كما يبدو من المستحيل الاستغناء عنها ولو عندما تكون في اكثر صفاتها عمومية في الأقل . فلنسأل إذن : ما اهم اوجه الحركة الاجتماعية ؟ ثم نلتفت بعد ذلك الى المدرسة لنرى مــا البينة التي تقدمها من جهدها دليلاً على انها سائرة في الدرب ذاته ؟ ! وبما انه من المستحيل تماماً ان اخوض هذا الحقل كله ، فسألزم نفسي في هـــذا الفصل بصورة عامة بشيء معين من حركة المدرسة الحديثة ، وهو ما يسمى بالتدريب اليدوي آملا ــ اذا ظهرت علاقـــة التدريب اليدوي بالظروف الاجتماعية المتغيرة ــ ان يكون

---

(١) اي من حيث انها تغييرات استدعتها ظروف جديدة ــ المترجم .

استعدادنا للرضى بهذه النقطة او المسألة كاعتبارنا للتجديدات التربوية الأخرى .
ولا اجدني بحاجة الى الاعتذار عن اختصار الكلام في التغييرات الاجتماعية التي هي قيد البحث ، لأن ما اذكر منها قد كتب بصورة مسهبة تمكّن الراغب من الاطلاع عليه . والتغيير الذي يخطر على الذهن اولاً هو التغيير الصناعي ، وهو الذي يلقي بظله على التغييرات الاخرى ، بـــل ويتحكم فيها . ونقصد بالتغيير الصناعي تطبيق العلم الذي نتجت عنه الاختراعات العظيمة التي استغلت قوى الطبيعة على مدى واسع ورخيص الكلفة فاتسعت سوق عالمية بوصفها من هدف الانتاج ووجدت مراكز صناعية واسعة لتجهيز هـــذه السوق بوسائل اتصال ووسائل توزيـع سريعة ورخيصة . وحتى اذا رجعنا الى اضعف بدايات هـــذا التغيير فانه ليس أقدم من قرن في مداه . اما اذا نظرنا الى جوانبه المهمة فانه ينحصر في مدة قصيرة .

ولذا فمن الصعب على المرء ان يصدق بوجود ثورة في التاريـخ على هـــذا النحو من السرعة والاتساع والكمال ، فبها تحول وجه الأرض ، واصاب هذا التحول حتى شكلها الطبيعي والحدود السياسية كما لو كانت في الحقيقة خطوطاً على خارطة من الورق . وحتى السكان اخـــذوا يتجمعون من اقاصي الأرض بسرعة لينشئوا المدن . وكذلك تغيرت عادات المعيشة بصورة مذهلة من السرعة والجودة . اما طلب حقائق الطبيعة فقد أثير ويسر بصورة عظيمة ، ولم يصبح تطبيق هذه الحقائق عملياً وحسب بل صار ضرورياً كذلك من ناحية تجارية . وحتى آراؤنا في الاخلاق والدين والاولاع ـ وهي اشد ما فينا محافظة ، لأنها مستقرة في اعمق اعماق طبيعتنا ـ اصابها هذا التأثر بصورة عميقة ، لهذا فان القول بان هذه الثورة لا يلزم ان تمس التربية إلا مساً شكلياً وسطحياً قـول لا يمكن فهمه . يرجع النظام الصناعي في اصله الى نظام المعمل المؤسس في بيت او

في محلة ، فان الذين معنا اليوم في هذا المكان لا يحتاجون إلا ان يعودوا القهقرى الى جيل او جيلين او ثلاثة على اندر الاحوال ليتذكروا الوقت الذي كان فيه اعضاء الأسرة ـ بصورة فعلية – المركز الذي ينتج او تتجمع حوله كل انواع الاحتراف الصناعي . فالقماش الذي كان يلبس كان في اغلب الاحوال مصنوعاً في البيت ، كما ان اعضاء الأسرة كانوا في العادة قد ألفوا جزّ الصوف وتمشيطه وغزله وتشغيل آلة النساجة .

وعوضاً عن الضغط على زرّ يغمر البيت بالضوء الكهربائي . فقد كانت عملية الأضاءة بكاملها ذات طول ممل وذلك ابتداء من ذبح الحيوان واختيار الشحم الى صنع الفتائل وتغطيسها في الشمع . وكان التزود بالطحين وقطـــع الوقود والطعام ومواد البناء واثاث المنزل وحتى الاسلاك المعدنية والمسامير ومفاصل الابواب المعدنية Hinges والمطارق .. الخ .. كله من انتاج المحلة مباشرة في دكاكين كانت دائماً عرضة للتفتيش ، وغالباً ما كانت مراكز لتجمع سكان المحلة . فالعملية الصناعية بكاملها تظهر جلية من حين إنتاج المواد الأولية في المزرعة الى حين استعمال الادوات المصنوعة . وليس هذا وحسب ، بل ان كل عضو في الأسرة اخذ حصته من العمل بصورة فعلية ، فالاطفال ، وقد ازدادت قوتهم وملكاتهم ، اخذوا يتدربون تدريجياً على خفايا عمليات عديدة . وقـــد وجدت قضية الاهتمام الشخصي في مسألة المشاركة الفعلية ، كما اننا لا نستطيع ان نغفل عوامل الضبط وبناء الخُلُق المتضمنة في هذا النوع من الحياة كالتدريب على عادة النظام والمواظبة وفكرة المسؤولية والالتزام بعمل شيء ما او انتاج شيء ما في العالم . وقد كان هناك دائماً شيء ما يحتاج حقاً الى ان يصنع ، كما كانت ضرورة حقيقية تحتّم ان يقوم كل فرد من سكان الدار بحصته من العمل باخلاص وتعاون مع الآخرين .

ان الشخصيات التي اصبحت ذات كفاية في العمل ، كانت قد كونت وجربت في وسط العمل نفسه ، اقـــول مرة ثانية اننا لا نستطيع ان نتغاضى عن اهمية اهداف تربوية ذات صلة قريبة متصلة اخذت عن الطبيعة مباشرة بأشياء وعدد حقيقية ، وبعمليات ممارسة فعلية لتلك الاشياء ، وبمعرفة استعمالاتها وضروراتها. وقد كان في كل هذه العمليات تدريب مستمر على الملاحظة والتفنن والتخيل البنّاء والتفكير المنطقي وادراك الواقع ، وكل ذلـك محصل بالاتصال المباشر بالوقائع . وكانت القوى التربوية للغزل والحياكة المنزليين ، ومحلات نشر الاخشاب والطحانة ، ودكاكـــين النحاسين والحدادين تعمل عملها باستمرار . وليس من درس في الاشياء ينهض بمهمته – وهي تقديم المعلومات – يستطيع ان يقدم حتى ولا شبه بديل عن معرفتنا بالنباتات وحيوانات الحقل والحديقة ، وهي المعرفة التي ننالها بالعناية بهذه النباتات والحيوانات والعيش على مقربة منها . كما ان ليس من تدريب للحواس يقدم في المدارس من اجل التدريب ذاته يستطيع ان ينافس الشعور بالحياة بما فيه من تيقظ وامتلاء ، وهـــو الشعور الذي نناله بتمرسنا وولعنا بالمهن المعروفة ، فان الذاكرة اللفظية يمكن ان تدرب بانجاز واجبات معينة ، كما ان ترويضاً معيناً لقوى التعليل يمكن الحصول عليه بدروس في العلم والرياضيات ، ولكن هذا العمل ، بعد هذا التدريب كله ، بعيد ومبهم الى حد ما اذا قيس بتدريب الانتباه والحكم الذي يتم عند اضطرارنا الى ان نقوم بعمل أشياء بدافع حقيقي في داخلنا ونفع خارجي امامنا .

وفي الوقت الحاضر نجد ان تركيز الصناعة وتقسيمات العمل قضت فعـلاً على الحرف البيتية والمحلية لاغراض تربوية في الاقل . ومن غير النافع ان نندب فراق الأيام السالفة الطيبة ، ايام احتشام الاطفال ووقارهم وطاعتهم الظاهرية اذا كنا لا نتوقع من ندبنا وحثنا الا ان نعيد تلك الايام ، لان ظروفاً جذرية قد تغيرت

فنتجت عنها تغييرات تربوية تساوي في جذريتها تلك الظروف . ومن الواجب ان نعرف ما استفدناه من ذلك ؛ وهـو زيادة في التسامح وانتعاش في الحكم الاجتماعي واتساع في تعرفنا على الطبيعة البشرية وانتباه حاد في تمييز الطباع وتفسير المواقف الاجتماعية ، ودقة أعظم في التكيف للشخصيات المختلفة واتصال بفعاليات تجارية أوسع فهذه الاعتبارات ذات معنى غزير لطفل اليوم الناشيء في مدينة . ومع ذلك فتوجد مشكلة حقيقية ، وهي كيف يمكن ان نبقي عـلى هذه المزايا مع تقديمنا للمدارس شيئاً يمثل الجانب الآخر من الحياة ، اما ذلـك الشيء فهو المهن ذات المسؤولية الشخصية التي تدرب الطفل على علاقته بوقائع الحياة الطبيعية . فاذا التفتنا الى المدارس وجدنا أن احد الاتجاهات الواضحة في الوقت الحاضر هو الاتجـاه لتقديم ما يسمّى بالتدريب اليدوي والعمـل المهني التطبيقي والفنون المنزلية كالخياطة والطبخ . ولم يصنع هـذا « بصورة مقصودة » وبشعور تام بأن المدارس في الوقت الحاضر يجب ان تقدم ذلك العامل من التدريب الذي سبق أن اهتمت به البيوت ، ولكن ذلك كان على الارجح بالغريزة وبالتجريب والوقوف على أن هذا النوع من العمل ذو هيمنة حيوية على الطلبة ، وهو يمنحهم شيئاً ما لم يكن لينال بطريقة أخرى أياً كانت . وان الوعي بأهميته الحقيقية تلك ما يزال ضعيفاً ، حتى ان القيام به يجري برغبة ضعيفة وتشكك ، وبطريقة لا تمت اليه بصلة .

أما الاسباب التي تذكر لتبرير ذلك فهي غير مقنعة الى حد مؤلم ، واحياناً مـا نراها واضحة الخطأ . واذا أردنا ان نتثبت من أولئك الذين هم على أتم استعداد لتقديم هذا العمل الى نظام مدارسنا ، فمن المتوقـع كما أتصور أن نجد بصورة عامة أن الاسباب الرئيسة لذلك هي أن هـذا النوع من العمل يشغل انتباه الاطفال ولعبهم التلقائي كله ، ويجعلهم منتبهين ومفالين بدلاً من ان

يكونوا سلبيين ومستسلمين ، كما يجعلهم اكثر نفعاً وقدرة ، وعلى ذلك ، فسيصبحون أكثر ميلاً الى المساعدة في البيوت ، أي ان يهيئهم - الى حد ما - للواجبات الفعلية في حياتهم المقبلة ، فتصبح الفتيات اكثر قدرة على تدبير البيوت ان لم يصبحن بصورة فعلية طباخات وخياطات . كما يهيء البنين الى مهن المستقبل ، (وقد سبق لنظامنا التربوي ان حوّل بصورة كبيرة الى مدارس حرفية) وأنا لا اقلل من شأن هذه الاسباب .

أما ما يخص اتجاه الاطفال المتغير فمن المؤكد أن لدي مـــا اقوله عنه في الفصل القابل عندما أتكلم مباشرة عن العلاقة بين المدرسة والطفل ، ولكن وجهة النظر هذه - بصورة عامة - ضيقة من دون موجب ، لاننا يجب أن نفهم اعمال الخشب والمعدن والحياكة والخياطة والطبخ على انها من طرق المعيشة والتعلم ، لا على انها دراسات محددة . ويجب أن ندركها ضمن أهميتها الاجتماعية بصفتها أنواعاً من العمليات التي يستطيع بها المجتمع أن يسيّر نفسه ؛ وبصفتها وسائل تعود على الطفل ببعض الضرورات الاساسية في حياة المجتمع ، وطرقاً سدت بهـــا حاجات المجتمع بتنمية بعد نظر الانسان وبراعته . وبالاختصار بصفتها وسائل تجعل المدرسة صورة أصلية لحياة المجتمع الفعالة بدل أن تكون مكاناً منعزلاً يجري فيه تعليم الدروس .

فالمجتمع عدد من الناس المرتبطين ببعضهم لأنهم يعملون ضمن خطوط عامة وبروح عامة ويلتقون بأهداف عامة كذلك . والحاجات والاهداف العامـــة تتطلب تبادلا نامياً في الافكار ووحدة نامية في الشعور الودي . وان السبب الاساسي الذي لا تستطيع به المدارس في الوقت الحاضر ان تنظم نفسها لتصبح وحدة اجتماعية طبيعية هو فقدان هذا العنصر لا غير ، وهو الفعالية الانتاجية العامة . ففي ألعاب التسلية والرياضة يحصل التنظيم الاجتماعي فوق أرض الملعب

بصورة تلقائية وحتمية ، لأنه يوجد شيء ما ليعمل ، وفعالية مـــا لتنفذ . وكلاهما يتطلبان تقسيمات عمل طبيعية واختيار قادة واتباع في تعاون ومنافسة متبادلين . وفي الصفوف يكون وجود الدافع وتماسك التنظيم الاجتماعي ناقصين كذلك . اما الجانب الخلقي فضعف المدارس فيه ، وهو ضعف محزن متأتٍ من انها تحـــاول ان تعد أعضاء النظام الاجتماعي المقبل في وسط تنقصه الروح الاجتماعية الى درجة كبيرة . وان الفرق الذي يبدو عند جعل المهن الفعالية البارزة في الحياة المدرسية ليس شيئاً يسهل وصفه بالكلمات ، لأنـــه فرق في الدافع وفي الروح والجو . فاذا دخـــل أحدنا مطبخاً مشغولا فيه جماعة من الاطفال تسعى بنشاط لتحضير الطعام فان الفرق النفسي والتغيير من حـــالة ردع وتسلم سلبية وجامدة متفاوتة في الزيادة والنقصان من حين الى آخر الى حالة طاقة ظاهرة ومبهجة شيء واضح يفرض علينا الاحساس به . وفي الحقيقة ان هذا التغير يسبب هزة لاولئك الذين لديهم فكرة صارمة عن المدرسة ، كما ان التغير في الاتجاه الاجتماعي سيكون على درجة من الوضوح مساوية لذلك . لأن الاستيعاب المجرد للوقائع والحقائق مسألة فردية الى درجة كبيرة ، حتى انها تميل بصورة طبيعية جداً الى ان تصبح أنانية . فليس من دافـــع اجتماعي لتحصيل العلم المجرد ، وليس من كسب اجتماعي واضح في النجاح فيه . والحقيقة ان المقياس الوحيد للنجاح هو ــ في الغالب ــ مقياس تنافسي على الوجه السيء من معنى هذه الكلمة ، وذلك بمقارنة النتائج في اعادة المعلومات أو في الامتحانات لنرى أي طفل نجح في التقدم على أقرانه بجمع وتكديس اكبر كمية من المعلومات وهكذا بصورة محكمة ، أصبح الجو السائد ان مساعدة الطفل لطفل آخر في

مهمته يعد جناية مدرسية [1] . لأن عمـل المدرسة يستمر بتعلم سهل للدروس وباستعانة متبادلة عوض أن يكون أصّح صورة للتعاون والارتباط ، بل قد يصبح جهداً خفياً لاراحة زميل مامن واجبه الشرعي. [2] ولكن عندما يشرع بالعمل الفعال تتغير كل هذه الاوضاع . فمساعدة الآخرين بدل ان تكون نوعاً من الصدقة يفقر من يسدى اليه ، إن هي إلا عون في تحرير طاقات الشخص المساعد وتقوية دافعه . وان روح الاتصال الحر وتبـادل الآراء والاقتراحات ونتائج ما نجحنا او خبنا فيه في خبرتنا السابقة هي ابرز ما يلاحظ الافتقار اليه في التلقي او اعادة المعلومات . فاذا ادخلنا المباراة فلتكن مقارنة الافراد لا من حيث كمية المعلومات التي استوعبوها شخصياً بل بالنظر الى نوعية العمل المقدم .فهي معيار القيمة الصحيح في المجتمع . واذا شئنا ان نقولهـا بصورة غير رسمية اي على نحو اشمل وأعم ، قلنا على الحياة المدرسية ان تنظم نفسها على قاعدة اجتماعية . ضمن هذا التنظيم نرى مبدأ الضبط او النظام ، ومن الطبيعي ان النظام ، ببساطة ، إن هو الا شيء متعلق بغاية . فاذا كانت الغاية التي اشرنا اليها هي ان يكون لك اربعون او خمسون طفلا عليهم ان يتعلموا مجموعة من الدروس ليؤدوها امام المعلم فان الضبط الذي نأخذ بـه ينبغي ان يخصص لاحراز هذه النتيجة . اما اذا كانت الغاية المشار اليها تنمية روح التعاون الاجتماعي وحياة المجتمع فالواجب ان يكون الضبط نامياً من هـذا الهدف وعائداً إليه .

وقد يشاهد قليل من نوع واحد من النظام عندما تكون الاشياء في عملية

---

(١) يقصد أن يشتركا في تفهم المشاكل وايجاد الحلول معاً ، لا ان ينفرد بذلك احدهمـا وينتحل الثاني جهد الآخر – المترجم .

(٢) يشير الى قيام بعض الطلبة بالواجبات المدرسية خفية بدل اصحابها – المترجم .

بناء ، كما يوجد اضطراب او فقدان نظام معين في كل معمل مشغول ، فلا يوجد صمت ، ولا اشخاص مشغولون بالمحافظة على وضعيات جسدية ثابتة ، فليست اذرعهم منثنية وليسوا ممسكين بكتبهم بصورة رتيبة [1] لأنهم يعملون اشياء متنوعة ، فهناك الالتباس واللغط الذي ينتج من الفعالية . وينتج عن الانشغال وعن القيام بعمل أشياء تصدر عنها نتائج ، وعن عمل هذه بطريقة اجتماعية وتعاونية ينتج نظام فريد في نوعه ونموذجه . وعندما ندرك وجهة النظر هذه فان مفهومنا عن النظام المدرسي يتغير بكامله . وفي اللحظات الحرجة ندرك كلنا ان النظام الوحيد الذي يلازمنا والتدريب الوحيد الذي يتحول الى بصيرة هو ما حصلنا عليه من الحياة نفسها . وما نتعلمه من الخبرة ومن الكتب أو من أقوال الآخرين ، عندما تكون ذات صلة بالخبرة فقط ، وليست مجرد أقوال . ولكن المدرسة قد افردت وعزلت عن الظروف الاعتيادية ودوافع الحياة فصارت وهي المحل الذي يرسل اليه الاطفال من أجل النظام ، المحل الوحيد في العالم الذي اصبح فيه تحصيل الخبرة ، وهي أم النظام — أصعب من تحصيلها في أي مكان آخر . ولا يكون ذلك الا حين تسيطر على المدرسة صورة للضبط المدرسي التقليدي بضيقها وجمودها فتصبح في خطر من اهمال النظام العميق والواسع جداً الذي ينتج من انجاز جزء ما في عمل بنّاء ، ومن تقديم نتائج اجتماعية في روحها ، فليس شيء أقل وضوحاً وتلمساً من النظام او الضبط في شكله هذا ، ومن ثم فهو في شكل لا يمكن اصدار حكم دقيق ومتقن عليه إلا بالنظر الى مسؤوليته.

فالشيء المهم الذي يجب ان نحتفظ به في ذهننا في ما يخص ادخال أنواع متعددة من المهن الفعالة الى المدارس هو ان بواسطة هذه المهن تتجدد روح المدرسة

---

(١) يشير المؤلف بهذه الصورة الى حالة الاطفال في المدارس ذات الطرق الجامدة ـ المترجم

بكاملها . وتنال فرصة لتربط نفسها بالحياة وتصبح بيئة الطفل ، حيث يتعلم من العيش المباشر بدل ان تكون مجرد محل لتعليم دروس ذات صلة بعيدة ومجردة بحياة قد تقع في المستقبل . وتنال كذلك فرصة لتصبح صورة مصغرة للمجتمع او مجتمعاً في بدء تكونه . وهذه حقيقة اساسية ومنها تنبعث طرق بناء منتظمة ففي النظام الصناعي الذي مرّ بنا وصفه ، نجد ان الطفل يشارك في العمل لا من اجل المشاركة المجردة ، ولكن من اجل الانتاج ، وان النتائج التربوية التي يحصل عليها حقيقية ، ومع ذلك فهي عرضية واعتمادية . ولكن في المدارس نجـــد ان المهن المتبعة متحررة من الضيق الاقتصادي ، فالهـدف ليس القيمة الاقتصادية ولكن تنمية القوة الاجتماعية وبعد النظر . فالتحرر من المنافع الضيقة وتفتح امكانات الروح البشرية هو ما يجعل هذه الفعاليات العملية في المدرسة حليفة للفن ولمراكز العلم والتاريخ . وفي الجغرافية تتحقق وحدة العلوم كلها ، واهميتها في كونها تعرفنا على الارض وهي الدار الازلية لمهن الانسان ، واذا فقد العالم علاقته بالفعاليات الانسانية أصبح اقـــل من عالم . كما أن مواظبة الانسان وانجازه اذا عزلا عن جذورهما في الأرض فهما أقل من عاطفة ، ولا يكادان يستحقان تسمية ما . فالأرض هي المصدر النهائي لطعام الانسان بكامله . وهي حاميته وملجؤه الدائم والمادة الخام لفعالياته كلها ، وهي البيت الذي تعود كل انجازات الانسان الى تهذيبه وتصوره كمال الاشياء فيه ، وهي الحقل العظيم والمنجم العظيم والمصدر العظيم لكل طاقات الحرارة والضوء والكهربائية كما انها المسرح العظيم للمحيط والساقية والجبل والسهل الذي مازرعاتنا كلها واستخراجنا المعادن وقطعنا الاخشاب الا عناصر وعوامل جزئية منه .

وبالمهن التي حددها المحيط استطاع النوع الانساني ان يصنع تقدمه التاريخي والسياسي ، وبهذه المهن كذلك تطورت التفسيرات الانفعالية والذكائية التي تخص

الطبيعة . فبما نصنع من العالم وبمعونة العالم نفسه نستطيع ان نفهم معنى العالم ونقيس قيمه . ومعنى هذا ، بتعبير تربوي ، أن هـــذه المهن يلزم ألا تكون في المدارس وسائل عملية فقط ، او أنماطاً من روتين الاستخدام ، او تحصيلاً لمهارة فنية أرقى من الطبخ أو الخياطة او النجارة ، وانما يجب ان تكون مراكز فعالة لبعد نظر علمي في المواد والعمليات الطبيعية ونقاط تحول حيث يؤخـــذ بيد الاطفال الى ادراك النمو التاريخي للانسان . وان المغزى الفعلي لهذه المسألة يمكن ان يبين بتمثيل واحد مأخوذ من عمل فعلي في مدرسة ما ، فذلـك أوضح من أن يجري في مباحثة عامة . وليس من شيء يثير استغراب المشاهد الاعتيادي في ذكائه أكثر من رؤيته بنين وبنات في العاشرة والثانية عشرة والثالثة عشرة من العمر مشغولين بالخياطة والحياكة . فاذا نظرنا الى ذلـــك من وجهة نظر مؤداها اعداد البنين لخياطة الازرار ورتق الشقوق فقد اتخذنا مفهومـــاً ضيقاً ونفعياً ، وهو مفهوم – اذا اتخذ قاعدة – فانه لا يكاد يبرر الامتياز المعطى لهذ النوع من العمل في المدارس . ولكن اذا نظرنا اليه من ناحية اخرى فاننا نجدا أن هذا العمل يقدم لنا نقطـة التحول التي يستطيع الطفل من خلالها ان يعين ويتابع تقدم النوع الانساني في التاريخ ، وأن ينال نظراً أبعد في المواد المستعملة والمبادىء الميكانيكية الداخلة في العمل . وثمة شيء آخر له علاقـة بهذه المهن ، وهو ان النمو التاريخي للأنسان يعيد نفسه بصورة مختصرة . مثال ذلك ان الاطفال يعطون أول الأمر المواد الخام كالكتان والقطن والصوف كما يؤتي من به من الاغنام (واذا استطعنا ان نأخذهم الى المكان الذي يجّز فيه صوف الاغنام فذلك افضل كثيراً) ثم تجري دراسة على هذه المواد لترُى صلاحيتها للاستعمالات التي تراد لها ، مثال ذلك ان تقارن شعرة القطن بشعرة الصوف . ولم أكن أعلم حتى اخبرني الأطفـــال بأن السبب في نمو صناعة الانسجة القطنية مؤخراً اذا

قورنت بصناعة الانسجة الصوفية هو ان القطن يصعب جداً حلجه باليد .

فقد اشتغلت جماعة من الاطفال ثلاثين دقيقـــة في عزل القطن عن بذوره وقشوره فلم يحصلوا الا على أقل من(٣٠) غراماً من القطن المحلوج[١] واستطاعوا ان يفهموا بسهولة ان شخصاً واحداً لا يستطيـع ان يحلج بيده اكـثر من باوند واحد [٢] من القطن يومياً ، كما استطاعوا ان يدركوا أيضـاً لِمَ لبس اسلافهم الملابس الصوفية بدل القطنية . وكان من بـين الاشياء الاخرى التي اكتشفوها بوصفها ذات تأثـير في مصالحهم نسبياً ، قصر شعرة القطن اذا قورنت بشعرة الصوف ، فبينما يكون معدل طول شعرة القطن ، ولنقل ثلث الانـج ، نجد ان طول شعرة الصوف تبلغ ثلاثة انجات ، وكذلك نجد ان شعر القطن ناعم لا يلتصق ببعضه بينما يحتوي الصوف على بعض الخشونة التي تساعـد في التصاق شعراته فيسهل غزله . وقد توصل الأطفال الى هــذه الميزات بأنفسهم ، وجرى ذلك باستخدام المواد الفعلية وان ساعدتهم أسئلة المعـلم وتوجيهاته . فهم قد تابعوا ـ اذن ـ العمليات الضرورية لصنع الملابس ابتداءً من شعرة القطن والصـــوف . وقد اعادوا صنع اول اطار لمشط الصوف مؤلف من خشبتين لهما دبابيس حادة تستعمل للحك . كما اعادوا القيام بأسهل عمليـة لغزل الصوف ، وهي ان يؤتى بحجر مثقوب او أي ثقل آخر يمر خلاله الصوف وعندما يدورّ هــذا الحجر يسحب الصوف شيئاً فشيئاً فيتجمع الغزل قرب البداية التي تمّ غزلهـــا وألقيت على الارض في الوقت الذي يجعل الاطفال الصوف في أيديهم ليسحب تدريجـــاً ويبرم . ثم يقدم الاطفال الى اختراع آخر يأتي بعـد تقدّم في التسلسل التاريخي فيستعملونه تجريبياً ويرون ضرورته ويتعقبون تأثيراته ليس في صناعـة معينة

١ ـ في الاصل اونس (Ounce) وهو يساوي (٢٨،٣٥) غراماً ـ المترجم
٢ ـ الباوندوزن انكليزي . كل (٢،٢٠)باوند تعادل كيلو غراماً واحداً .

واحدة بل في كثير من اوجه الحياة الاجتماعية . وهكذا يمرون في استعراض العملية كلها منذ بدايتها الى آلة النسج الكاملة في الوقت الحاضر ، وكل ذلك يساير تطبيق العلم فيخدمة قوانا المتيسرة في عصرنا هذا . وليست بي الى الكلام حاجة عن العلم المتضمن هذه المسألة، مثل دراسة شعر الصوف والقطن والظواهر الجغرافيةوالظروف التي تنمو بها المواد الأوليةومراكز الانتاج والتوزيعالواسعة والفيزياء المستخدمة في مكائن الانتـــاج ، ولا اراني – وأقولهـــا مرة ثانية – بحاجة الى الكلام على الجانب التاريخي ، كالتأثـــير الذي تركته هذه الاختراعات في الانسانية . فبامكانك ان توجز تاريخ الجنس البشري كله بتطور الكتان والقطن والصوف الى انسجة . ولا اقصد بهذا أنه التطور الوحيـد ، او انه احسن مراكز التطور ، ولكنمن الصحيح ان يقال ان بعض السبل الواقعية والهامة في اعتبار التاريخ قد فتحت على هذه الصورة ، وذلك ان عقل الانسان يتعرف – بهذه الكيفية – على كثير من التأثيرات الاساسية السائدة ، بصورة اوضح مما تذكره السجلات السياسية والزمنية التي نطلق عليها عـادة اسم « التاريخ » . والآن فان ما يصدق على هـــذا المثل الشعر المستعمل في النسيج (والحق اني لم اتكلم الا على جانب او جانبين مهمين من ذلك) يصدق كذلك – بالقياس – على كل مادة مستعملة في اية مهنة ، وعلى العمليات المطبقة .

فالمهنة تجهز الطفل بدافع حقيقي وتعطيه خبرة مباشرة وتهيء له الاتصال بالأمور الواقعية .

وعلاوة على صنع كل هذا فانها تحرر العقول بالافصـــاح عن قيمها التاريخية والاجتماعية ، وعما يقابل او يعادل ذلك علمياً . ومع نمو عقل الطفل في القوة والمعرفة لا تصبح المهنة ملذةوحسب، بل تصبح اكثر فأكثر وسيلة او اداة للفهم

وعند ذلك تتغير هيئتها . ولهذه الهيئة او الحالة بدورها ارتباط بتدريس العلم . فالواجب يقضي بأن يدير كل فعالية يراد لها النجاح في الظروف الحاضرة ، في مكان ما وعلى كيفية ما ، عالم متخصص ، لانها مسألة علم تطبيقي . وعلى هذه العلاقة انتقدد مكانها في التربية [١] . فليست المهن وحدها ، او ما يسمى بالعمل اليدوي او الصناعي في المدارس ، تعطي الفرصة لتقديم العلم الذي ينير تلك المهن ويجعل منها مادة مثقلة بالمعنى بدلاً من ان تكون مجرد وسائل تستعمل فيها اليد والعين ، ولكن بعد النظر العلمي الذي يُحصل عليه يصبح أداة لا يمكن الاستغناء عنها في مشاركة حرة وفعالة في الحياة الاجتماعية الحديثة .. وقد وصف افلاطون العبد في مكان ما من مؤلفاته بأنه الشخص الذي لا يعبر عن رأيه في افعاله ، بل عن آراء شخص آخر . وقد اصبحت هذه المشكلة الآن أشد خطورة مما كانت عليه زمن افلاطون ، فالواجب هو وجود الطريقة والهدف والفهم في وعي من يقوم بالعمل اذا أريد لفعاليته ان تكون ذات معنى له [٢] فاذا فهمت المهن في المدارس على هذا النحو من الاتساع والسماح فعند ذلك أقف مشدوهاً اذ أُعجبُ من الاعتراضات التي تسمع غالباً ، وهي الاعتراضات القائلة باخراج المهن من المدارس لأنها مادية نفعية ، بل وحتى دنيئة في اتجاهاتها وقد يخيل اليّ احياناً ان هؤلاء الذين يقولون بهذه الاعتراضات عليهم ان يعيشوا في عالم آخر .

لأن في العالم الذي نعيش فيه نداءً من مهنة او من اي شيء آخر لكل واحد منا ليلبيه . فبعضنا مديرون وآخرون يلونهم في الأهمية ، ولكن الشيء المهم لكل منا هو ان كل شخص ينبغي ان ينال التربية التي تمكنه من ان يرى ضمن

---

(١) يقصد : ان علينا ان نعين اهمية هذه المسألة في التربية وفي مسألة الادارة المختصة - المترجم

(٢) اي اذا اردنا ان يفهم ما يقوم به - المترجم

عمله اليومي كل ما في عمله من أهمية انسانية عظيمة . فكم من العمال اليوم من هم ليسوا إلا تبعاً للمكائن التي يديرونها . وقد يكون هذا نتيجة من وجــه ما الى الماكنة نفسها ، او نتيجة الى النظام الذي يضع اهمية كبيرة عـلى نتاج الماكنة . ولكنه من دون شك نتيجة الى حد كبير لهذه الحقيقة ، وهي ان العامل لا يمتلك فرصة لينمي خياله وبعد نظره بالنسبة الى القيم الاجتماعية والعلمية الموجودة في عمله . وفي الوقت الحاضر نجد ان الدوافع التي ترتكز على قاعدة النظام الصناعي إما مهملة بصورة فعلية او مشوهة بصورة ايجابية في مرحلة التدريس . والى ان تهيمن ميولنا نحو الانتاج والبناء على سنوات الطفولة والشباب بصورة منتظمة ، والى ان تدرب تلك الميول في اتجاهات اجتماعية ، وتغتني او تتوسع بالتفسيرات التاريخية ويسيطر عليها ، او تتنور بالطرق العلمية ، سنظل بالتأكيـد في موقف لا نستطيع فيه حتى ان نعين مصدر نواقص او شرور اقتصادنا ، فضـلاً عن معالجتها بصورة فعالة . واذا رجعنا بالتاريخ الى عــدة قرون خلت ، وجدنا احتكاراً فعلياً للتعلم ، وان استعمال تعبيد « امتلاك » التعلم عوضاً عن احتكاره تعبير ملطف ، لان التعلم كان مسألة طبقيــة ، وتلك نتيجة حتمية للظروف الاجتماعية . فلم يكن يومذاك وجود لأية وسيلة يستطيع بها الجمهور ان يجـد طريقاً الى المصادر الفكرية ، اذ كانت هذه المصادر مخزونة ومخفية في المخطوطات وحتى هذه المخطوطات لا يوجد منها في احسن الظروف الا القليل ، اضافة الى انها كانت تتطلب استعداداً طويلاً ومضنياً قبل الاستفادة منها . وكانت القيمومة السامية في التعلم – لتصون كنز الحقيقة ولا تهب منه الجماهـير الا بتقتير وتحت شروط صارمة – مظهراً لا بد منه في هذه الظروف ، وقد تغير ذلك كله نتيجة للثورة الصناعية التي تكلمنا عنها آنفاً .

فقد اخترعت الطباعة وجعلت تجارية . كما ان الحاجة دعت الى ظهور تبادل

لا تصال بالبريد والبرق بصورة سريعة ورخيصة ومتيسرة، نتيجةلوجود وسائل الانتقال واللاسلكي. وصار السفر سهلاً ، كما سهلت للغاية حرية التنقل التي يصحبها تبادل الآراء ، ونتج عن ذلك كله ثورة عقلية . فأخذ التعلم في الانتشار . ومع انه ما تزال – ومن المحتمل ان توجد دائماً – طبقة معينة تتهيأ لها مهنة البحث، بصورة خاصة، فان مسألة ظهور طبقة متميزة بثقافتها اصبحت منذ الان مسألة خارجة عن البحث لانها خطأ في تسلسل الحوادث . [1] فالمعرفة لم تعد مادة جامدة غير قابلة للنقل، لانها قد اذيبت واخذت تنتقل بحيوية في كل تيارات المجتمع ، ومن السهل أن ترى ان هذه الثورة – بالنظر الى مواد المعرفة – قد أخذت تحمل معها تغيراً ملحوظاً في اتجاه الفرد . فالمنبهات الفكرية أخذت تصب فينا من كل الجهات .

اما الحياة العقلية المحضة ، حياة التعلم والعلمية المجردة فقد نالت تغيراً شديداً في قيمتها . فأصبح اصطلاح اكاديمي ومدرسي سبّة بعد ان كان عنوان شرف ، وهذا كله يعني تغيراً ضرورياً في موقف المدرسة ، ما نزال بعيدين عن ادراك جزء واحد منه ادراكاً تاماً. فطرق التدريس ، والى حد بعيد مناهجنا، وكلها فائق الاهمية وموروث عن المرحلة التي كان فيها التعلم إتقان رموز معينة، تُقَدَّم كما لو كانت المدخل الوحيد للثقافة . فمثل هذه المرحلة لا تزال مؤثرة الى حد بعيد ، وحتى عندما تكون الاساليب الظاهرة والدروس قد تغيرت ، فاننا نسمع احياناً بوجود التدريب اليدوي والفن والعلم في المدارس الابتدائية . وقد ندمت المدارس لأنها اتجهت نحو تكوين المتخصصين واستخفت او حطت من قدر نظام حضارتنا الراهنة على سماحها وتحررها .

والمغزى من هذا الاعتراض مضحك ، ان لم يحدث له تأثير شديد – كما هي

(١) يقصد ان تيسر وسائل الثقافة للجميع لن يهيء لطبقة ما ان تختص بالثقافة وحدها كما كانت الحال سابقاً . وقوله خطأ في تسلسل الحوادث اي ان انتشار وسائل الثقافة لا ينتج عنه احتكارها عند فئة معينة ، فذلك ليس من منطق الاشياء كما يقال – المترجم.

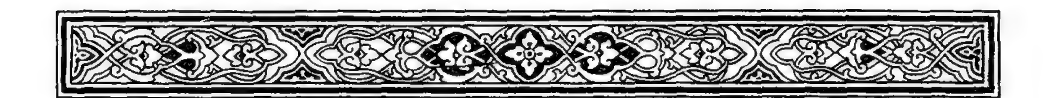
الحال في الغالب - فيصبح محزناً، لان تربيتنا الراهنة ضيقة وذات جانب واحد وطابع اختصاصي الى درجة عاليـــة ، فهي تربية يسيطر عليها - بكاملها تقريباً - مفهوم القرون الوسطى في التعلم . والظاهر ان هذا يعجب ، في الغالب الجانب العقلي في طبائعنا ورغبتنا في التعلم وتكديس المعلومات واحراز السيطرة على رموز التعلم لا على دوافعنا وميولنا في الصنع والخلق والانتاج ، سواء أكان ذلك بصورة نفعية ام فنية . والحقيقة الواقعـة هي ان التدريب اليدوي والفن والعلم معترض عليها جميعاً اذا اصبحت للفن ذاته ، وميالة نحو التخصص البحث وهذه بينة حسنة يمكن تقديمها بشأن هدف التخصص الذي يسيطر عـــلى تيار تربيتنا . ولو لم تكن التربية قد اقترنت فعلياً بتتبعات عقلية مفرطة وبتعـــلم مفرط في الناحية العقلية [١] كذلك لكانت كل هذه المواد والطرائق مُرحباً بها ومُتقبلة بأوسع اكرام . وبينما يعد التدريب على مهنة التعليم نوعاً من الثقافة او يعد تربية حرة ، فان تدريب الميكانيكي والموسيقي والمحامي والطبيب والفلاح والتاجر ومدير السكك يعتبر فنياً وحرفياً خالصاً ، فتكون نتيجة ذلـــك ان نشاهد في كل مكان ان ينقسم الناس الى مثقفين وعمال وذلك فصل بين النظرية والتطبيق . ولا يكاد واحد في المئة من مجموع طلبة المدارس يصل الى ما يسمى بالدراسة العالية . ويصل خمسة في المئة الى الدراسة الثانوية ، بينما يترك اكثر من نصف الطلبة عند اكمال الصف الخامس الابتدائي او قبل ذلـــك . والسبب الاساسي لهذه الحالةهي ان الولع العلمي المجرد ليس ابرز ولا اقوى ولع عنـــد الكثرة الغالبة من الناس اذ ان لدى الكثرة ما يسمى بالدافع او الاستعداد العملي ، وكثير ممن وهبتهم الطبيعة ولعاً عقلياً متيناً تحول الظروف الاجتماعيـــة دون ان ينالوا ادراكاً كافياً للامور ونتيجة لكل ذلك تترك الكثرة الغالبة من

---

(١) يقصد بالعقلية المجردة عكس ما يقصد بالعقلية العملية او التطبيقية ـ المترجم

الطلبة المدرسة حالما تحصل على فتات من التعلم ، وحالما تحصل على ما يكفيها من تعلم رموز القراءة والكتابة والحساب ذات النفع العملي في المعيشة . وبينما يتكلم قادة التربية عندنا على الحضارة وعلى تنمية الشخصية الخ. بوصف ذلك غاية وغرضاً ، فان الكثرة الغالبة من الذين يدفعون أجوراً دراسية يعتبرون ذلك وسيلة عملية صعبة يستطاع بها الحصول على معيشة تخفف من قسوة الحياة الضنكة . فلو تهيأ لنا ان ندرك غايتنا وغرضنا التربويين بطريقة أقل افراطاً ، ولو تهيأ لنا ان نقدم في العمليات التربوية الفعاليات التي تجذب اولئك الذين أبرز اولاعهم العمل والصنع ، لوجدنا ان المدرسة تفيض على اعضائها بصورة اكثر حيوية واطول مدى واغنى حضارة. ولكن لِمَ وجب عليّ ان اقوم بهذا التقديم المتعب ؟! الحقيقة البارزة ان حياتنا الاجتماعية قد عانت تغيّراً قوياً واساسياً، فاذا اريد لتربيتنا ان تحتوي على معنى للحياة اياً كان فعليها ان تجتاز تبدلاً مساوياً تقريباً للتبدل السابق . على ان هذا التبدل ليس شيئاً ما يبدو فجأة او ينفذ في يوم لغرض مقصود لانه آخذ في التقدم من السابق ، وان هذه التعديلات في نظام مدارسنا التي لا تبدو غالباً (حتى لأولئك الذين تخصهم بصورة قوية فضلاً عمن يشاهدونها وحسب) الا تغييرات بحتة في التفاصيل ، وتحسينات مجردة داخل ميكانيكية المدرسة ما هي في الحقيقة علامات وبينات على التطور . اما تقديم مهن عملية ودراسة الطبيعة ومبادىء العلوم والفن والتاريخ وجعل التعلم الرمزي والشكلي ذا منزلة ثانوية ، والتغير في جو المدرسة الخلقي اي في علاقة الطلبة بالمعلمين — وهي الناحية التهذيبية — وتقديم عوامل اكثر فعالية وتعبيراً وتوجيهاً للذات ، فان هذه جميعاً ليست حوادث مصادفة ، بل ضرورات لتطور اجتماعي أوسع . ولم يبق الا ان تنظم هذه العوامل جميعاً وأن نقدرها بامتلائها ومعناها، وأن نجعل نظام مدارسنا يمتلك ما فيها من افكار

ومثلٍ ، بصورة كاملة وبدون مساومة . ولتنفيذ هذا يلزم ان نجعل في كل مدرسة من مدارسنا حياة اجتماعيــة مصغرة او حياة اجتماعية في بدايتها فعالة بأنواع مهنها التي تعكس حياة مجتمع أكـــبر ، وتتقدم بروح من الفن والتاريخ والعلم فعندما تقدم المدرسة كل طفل الى عضوية المجتمع وتدربه داخـل مجتمع صغير من هذا النوع فتجعله يتشرب روح الخدمــــة ، وتجهزه بأدوات التوجيه الذاتي الفعال ، يكون لنا حينذاك أعمق واحسن ضمــان لمجتمع اكبر ذي قيمة وحسن وانسجام .



- ٢ -

المدرسة وحياة الطفل

حاولت في الفصل السابق ان اعرض العلاقة بين المدرسة والحياة الواسعة في المجتمع ، وحاولت ان ابين الضرورة التي توجب تغييرات معينة في طريقة المدرسة ومواد عملها لعلها تصبح اكثر ملاءمة للحاجات الاجتماعية الراهنة . وهنا ارغب في ان انظر الى المسألة من جانب آخر وان اتأمل في علاقة المدرسة بحياة الطلاب الذين فيها ونموهم . ولصعوبة ربط المبادىء العامة بأشياء ذات كيان الى حد بعيد ، كالاطفال الصغار مثلاً ، فقد سمحت لنفسي بتقديم مقدار وافر من المادة التوضيحية من عمل المدرسة الابتدائية الملحقة بالجامعة لعل القارىء يستطيع – بتدبير ما – ان يقدر الطريقة التي قدمت بها هذه الآراء وكيفية القيام بعملها في التطبيق الفعلي. لقد كنت قبل سنين قليلة أبحث في مخازن التجهيزات المدرسية في المدينة محاولاً ايجاد مناضد وكراسي يبدو انها تلائم الى درجة حسنة حاجات الاطفال من النواحي الفنية والصحية والتربوية ، فجابهنا صعوبة شديدة في الحصول على ما احتجنا اليه . واخيراً قال احد الباعة ، وكان أنبه جماعته : « اني اخشى ألا تجد عندنا ما تريده ، لانك تريد اثاثاً يستطيع ان يعمل عليه الاطفال ، بينما كل ما تراه عندنا مصنوع للاصغاء » وهذا ما يقص علينا حكاية التربية التقليدية كلها ، تماماً كما يأخذ المتخصص عظماً او عظمين فيجبر كسر الحيوان ، لذلك فاننا اذا وضعنا أمام « عين العقل » غرفة الدراسة الاعتيادية

بصفوفها من المناضد الكريهة مرتبة في نسق هندسي ومزدحمة جميعاً بصورة لا تترك الا أقل مجال ممكن للحركة ، مناضد كلها من حجم واحد يكفي لاستيعاب الكتب والاقلام والورق ، وأضف الى ذلك منضدة وبعض الكراسي والجدران العارية ، ومن الممكن ان توجد بعض الصور القليلة . اذا نظرنا الى هذا كله استطعنا ان نتصور الفعالية التربوية الوحيدة التي يمكن ان تجري في محل كهذا :

« ان كل ما تراه عندنا مصنوع للاصغاء » لأن التدريس بلا كتابٍ ليس الا نوعاً من الاصغاء يبيّن اعتماد عقل على آخر . والاتجاه الى الاصغاء يعني الكلام المقارن ، الانفعال والتسلم ، أي وجود مواد معينة ومهيأة من السابق أعدها مدير المعارف ومجلس المعارف والمعلم ، وعلى الطالب أن يمتص منها اكبر قدر ممكن في أقل وقت ممكن . لذا فلا يوجد في غرفة الدراسة التقليدية الا مجال ضئيل للعمل . فالمصنع والمختبر والمواد والادوات التي يمكن أن ينشىء بها الطفل شيئاً ما أو ينتجه او يتحراه بصورة فعالة ، وحتى المجال المتطلب لذلك مسبقاً ، كلها يفتقر اليها في اغلب الأحيان وليس للاشياء التي تتصل بهذه العمليات اهمية ، حتى ولو مكان واضح المعالم في التربية .فهي ما تسميه السلطات التربوية التي تكتب الافتتاحيات في الصحف اليومية بـ « البدع » و «الزخارف» وقد أخبرتني احدى السيدات أمس أنها زارت مدارس مختلفة محاولة أن تجد مدرسة واحدة تكون فيها الفعالية التي يقوم بها الأطفال تتجاوز اعطاء المعلم المعلومات للتلاميذ ، أو أن للتلامذة دافعاً يتطلب المعلومات ، ولكنها قد ذكرت أنها زارت اربعاً وعشرين مدرسة قبل ان تجد مدرسة واحدة على ما ارادت . ومن الواجب أن أضيف أن تلك المدرسة ليست في هذه المدينة . وشيء آخر توحي به غرف الدراسة هذه بمناضدها المرصوفة هو أن كل شيء فيها

مرتب بحيث يمكن التعامل مع أكبر عدد مستطاع من الاطفال لأن التعامل مع الطلبة على هيئة جماعات أو وحدات متجمعة واقولهـــا مرة ثانية يتضمن أن يعاملوا بصورة سلبية ، ولكن في اللحظة التي يعمل فيها الاطفال يميزون فرديتهم ويكفون عن أن يصبحوا كتلة ، وانما يصبحون كائنات متميزة الى درجـــة كبيرة ، وهي الكائنات التي نعرفها خارج المدرسة ، في البيت والأسرة والملعب والجيرة ، وعلى هذا الاساس نفسه يمكن توضيح وحدة الطريقة والمنهج . واذا ترتب كل شيء على قاعدة « الاصغاء » صار من الميسور توحيد المادة والطريقة . فحاسة السمع والكتاب الذي ينعكس عليها يكوّنان وسيلة متماثلة للجميع ، ولا يوجـد الا شيء ضئيل ، يكاد يساوي العـدم ، من التكيف للمتطلبات والقابليات المختلفة لوجود مقدار معين أو كمية معينة ذات انجاز ونتائج مهيأة يلزم على الاطفال جميعاً أن يقتبسوها بطريقة واحدة وفي وقت واحد .وبتجاوب وهذا الأمر ومسايرته انشئت المناهج ابتداء من الدراسة الابتدائية فصاعداً ... الى الكلية . هذا مع وجود كثير من المعرفة المرغوب فيها وكثير من الحاجة الى الانجازات الفنية في العالم . ثم تأتي المشكلة الحسابية ، مشكلة تقسيم المنهج على ست سنوات أو اثنتي عشرة سنة أو ست عشرة سنة من سني الحيـاة المدرسية ، والآن اعط الاطفال في كل سنة جزءاً مناسباً من المنهج بكامـله ، فبالانجاز أو الفراغ من قواعد كثيرة في هذه الساعة أو هذا اليوم أو الاسبوع أو السنة يأتي كل شيء مع مجرى الحوادث بصورة تامة بشرط ألا يكون الاطفال قد نسوا ما سبق لهم أن تعلموه .

ان حاصل كل هذا بيان ورد في تقرير ماتيوأرنولد **Matheuw Arnold** وقد رفعه اليه بفخر احد التربويين المسؤولين في فرنسا ومؤداه ان الافاً عديدة من الاطفال كانت تدرس في ساعة معينة ولنقل الساعة الحادية عشرة درساً معيناً

في الجغرافية . وفي احدى مدننا الغربية كان من المعتاد ان يعيد احد مديري المعارف هذا الفخر السامي على العديد من الزوار ، ولعلي قد أسهبت نوعاما لكي أوضح النقاط الشائعة في التربية القديمة بسلبيتها في الاتجاه، وميكانيكيتها في حشد الاطفال ، وتجانسها في المناهج والطريقة . ومن الممكن ان يلخص كل ذلك بالقول بأن مركز الجاذبية واقع خارج نطاق الطفل، انه في المعلم ..في الكتاب المدرسي .. بل قل في أي مكان تشاء عدا أن يكون في غرائز الطفل وفعالياته بصورة مباشرة . وعلى تلك الاسس فليس هناك مما يقال عن حياة الطفل ، وقد يمكن ذكر الكثير عما يدرسه الطفل ،الا ان المدرسة ليست المكان الذي يعيش فيه. وفي الوقت الحاضر نرى ان التغير المقبل في تربيتنا هو تحول مركز الجاذبية ، فهو تغير او ثورة ليست غريبة عن تلك التي احدثها كوبرنيكس عندما تحول المركز الفلكي من الأرض الى الشمس ففي هذه الحالة يصبح الطفل الشمس التي تدور حولها تطبيقات التربية وهو المركز الذي ننظمها حوله .

واذا اخذنا مثلا من بيت مثالي حيث الوالد نابه الى درجة تجعله يميز ما هو صالح لطفله ، وهو قادر على تجهيزه بما يحتاج اليه حقاً ، فاننا نجد الطفل يتعلم من التخاطب الاجتماعي ومن تركيب الأسرة اذ توجد عدة نقاط معينة ذات ولع وقيمة له في المحادثات الجارية حوله .فحين تؤلف جمل وتثار استفهامات وتبحث مسائل يتعلم الطفل بصورة مستمرة ، وهو يقرر خبراته فيصحح ما يخطأ فيه من المعاني — وأقول مرة ثانية ان الطفل يشارك في مشاغل أعضاء الاسرة فيكتسب عندذاك عادة المواظبة والنظام واحترام حقوق الآخرين وآرائهم ، وثمة شيء اساس ، هو جعل فعالياته ذات منزلة ثانوية من أجل الرغبة العامة الموجودة لدى اعضاء الأسرة ، فتصبح المشاركة في أعمالهم فرصة لتحصيل المعرفة .ومن الطبيعي أن يكون للبيت المثالي محل محل صغير تحفظ فيه بض الادوات حيث

يستطيع الطفل ان يعبر عن غرائزه البناءة . ويكون فيه مختبر صغير قد يستطيع الطفل فيه أن يوجه ما لديه من تبعات . وستتسع حياة الطفل خارج البيت فتتجه الى الحديقة والى الحقول المجاورة والغابات ، وستكون له رحلاته ونزهاته وأحاديثه التي تفتح أمامه العالم الواسع . فاذا نظمنا الآن وعممنا كل هذه الاشياء فقد حصلنا على المدرسة المثالية [1] وليس في هذا غموض أو اكتشاف عجيب في النظرية التربوية .. انها ، بسهولة ، مسألة العمل بانتظام وبطريقة رحبة كيسة قادرة يمكن أداؤها في اغلب البيوت بصورة عفوية وضيقة نسبياً لاسباب مختلفة . ولذا يجب في المقام الأول توسيع البيت المثالي ، كما يجب أن نوسع اتصال الطفل بالبالغين وبالاطفال لكي تكون حياته الاجتماعية أكثر حرية وغنى . وعلاوة على ذلك نجد أن وظائف محيط البيت وعلاقاته ليست منتقاة بصورة خاصة لنمو الطفل ، لأن الغرض الرئيسي منها شيء آخر وكل ما يناله الطفل منها انما هو شيءعرضي . وهنا تظهر الحاجة الى المدرسة . وفي هذه المدرسة تصبح حياة الطفل الغرض الوحيد المسيطر .. وهناك تتركز البيئات الضرورية لتقدم نمو الطفل . وماذا يقال عن التعلم ؟ إنه موجود بكل تأكيد ولكن الحياة هي الشيء الاساس ، أما التعلم فيأتي عن طريق علاقتــه بالحياة وخلالها . وعندما نجعل حياة الطفل متمركزة ومنظمة على هذه الصورة فلا نجد الطفل مخلوقاً للاصغاء بالدرجة الأولى بل نجده على النقيض من ذلك . على أن التعبير الذي كثيراً ما نسمعه ، وهو التعبير القائــل بــأن التربية معناها

---

(١) يقصد بالمدرسة المثالية المدرسة التي نصبو اليها لا المدرسة التي تستمد أسسها ومبادئها من الفلسفة المثالية وهي الفلسفة ذات الاسس العقلية التي شرعها أو نماها افلاطون ـ المترجم

« الاستخراج » [١] ، تعبير ممتاز اذا اردنا أن نعارضه بسهولة مع عملية « السكب » [٢] ، ولكن بعد هذا كله نجد من الصعب ان نربط بين فكرة الاستخراج وما يعمله الطفل بصورة اعتيادية وهو في السنة الثالثة او الرابعة او السابعة أو الثامنة من العمر ، لأنه مأخوذ ومغمور بفعاليات من كل الانواع . وليس هو مجرد كائن متخف على البالغ ان يتعامل معه بحذر ومهارة لكي يستخرج منه جرثومة الفعالية المختفية . لأن الطفل بطبيعته فعّال الى درجة شديدة ومسألة التربية هي مسألة الهيمنة على فعالياته وامدادها بالتوجيه ، فبالتوجيه والاستعمال المنظم تميل فعالياته نحو النتائج القيمة بدلا من ان تصبح مبعثرة أو متروكة فتعبر تعبيراً طائشاً محضاً . فاذا جعلنا هذا نصب أعيننا فالصعوبة القصوى المستقرة في أدمغة كثير من الناس حول ما يسمى بالتربية الحديثة تحل لا بل تختفي . وكثيراً ما يثار هذا السؤال : اذا كنت تبدأ بأفكار الطفل ودوافعه وأولاعه وكلها فجة وارتجالية ومبعثرة وضئيلة في روحها وتبلورها ، فكيف يستطيع ان يحوز على النظام والثقافة والمعلومات الضرورية ؟ فلو لم تكن من طريق مفتوحة امامنا الا ان نثير وننهمك في دوافع الطفل لحق أن يُسأل هذا السؤال .. اذ ليس لنا الا ان نتجاهل فعاليات الطفل ونكبتها ، أو أن نسايرها . ولكن ان كان لدينا تنظيم للمواد والتجهيزات فهذه طريق أخرى مفتوحة أمامنا . اننا نستطيع ان نوجه فعاليات الطفل وان نمنحها تدريباً ضمن خطوط معينة فنتمكن بهذه الصورة من ان نصل الى الهدف الذي يقف منطقياً في نهاية الطرق المتبعة . ولو كانت

---

(١) يقصد « بالاستخراج » قيام المعلم بتوجيه الطفل لحمله على كسب المعرفة والخبرة بنفسه .

(٢) يقصد « بالسكب » قيام المعلم بتقديم الخبرة والمعرفة الى الطفل مباشرة .

الأماني خيولا لامتطاها الشحاذون [١] وبما أنها ليست كذلك ، وبما ان اشباع الدافع أو الولع يعني تنفيذه ، وان تنفيذه يشمل التغلب على العقبات وان التعرف على المواد معناه أن تبدي مهارة وصبراً ومواظبة وانتباهاً ، فهذا بالضرورة يتضمن ضبطاً – اي تنظيماً للقوى – واكساباً للمعرفة . خذ مثلا الطفل الصغير الذي يريد أن يصنع صندوقاً ، فاذا وقف عاجزاً في خياله أو أمنيته فمن المؤكد انه لا يكتسب نظاماً ، ولكنه عندما يحاول أن يحقق دافعه فهنا عندئذ تنشأ مسألة جعل فكرته محدودة ووضعها في خطة ثم اختيار أحسن أنواع الخشب الملائمة ، وأخذ قياس الاجزاء المطلوبة وفق النسب الضرورية .. الخ .. كما يشمل ذلك تحضير المواد ونشر الخشب وتخطيطه وتحضير الورق الرملي [٢] وجعل الزوايا جميعاً متطابقة . وهكذا فمعرفة الادوات والعمليات شيء ولا يستغنى عنه . فاذا حقق الطفل غريزته [٣] وصنع الصندوق فلديه فرصة وافرة لاكتساب النظام والمثابرة وممارسة جهد في التغلب على العقبات وبلوغ مقدار وافر من المعلومات . وهكذا فمما لا شك فيه أن الطفل الصغير الذي يفكر في الطبخ ليست عنده اية فكرة عما تعنيه هذه العملية او تكلفه او تتطلبه ، انما يفعل ذلك بكل سذاجة رغبة في الانغماس بالعمل وربما في تقليد فعاليات الكبار . ومما لا شك فيه أن من المستطاع أن نهبط الى ذلك المستوى وان نساير بسهولة ذلك الولع . ولكن هنا ايضاً عند تنفيذ الدافع او ممارسة تنفيذه والانتفاع به يصطدم الطفل بعالم الظروف الواقعية الصعبة التي يجب على الدافع ان يكيف نفسه بموجبها ، وهنا يدخل عاملا النظام والمعرفة للمرة الثانية

---

(١) مثل اميركي – المترجم (٢) – هو الورق الخشن المستعمل للتنعيم وهو المعروف بـ « كاغد جام أو كاغد سنباده » – المترجم (٣) – يستعمل المؤلف لفظ غريزة ويقصد به الميل – المترجم .

وقد ينفد صبر احد الاطفال سريعاً عندمــا يحاول أن يصنع شيئاً بأسلوب التجريب الطويل فيقول : لماذا نزعج أنفسنا بهذا ؟ لنتبع وصفة طبخ من احد الكتب . وعندما يسأل المعلم الاطفال عن مصدر وصفة الطبخ هذه تظهر المحادثة بينه وبينهم بأنهم اذا تابعوا الأمر على هذا النحو فلن يفهموا اسباب ما قاموا به وحينذاك يصبحون راغبين جداً في الاستمرار بالعمــل التجريبي ، فالاستمرار في هذا العمل يعطي في الحقيقة تصويراً دقيقاً لهذه المسألة التي هي قيد البحث . لقد كان عملهم ذلك اليوم سلق البيض بوصفه مرحلة بين طبخ الخضراوات وطبخ اللحوم ، ومن اجل **إيجاد** اساس للمقارنة ، فقد لخصوا أولاً العناصر الجوهرية الموجودة في الخضراوات وقارنوها بالعناصر الغذائية الموجودة في اللحم ، فوجدوا أن الالياف الخشبية او السليلوز الموجود في الخضراوات يقابل النّسيج الضام او الرابط في اللحم ، ذلك النسيج الذي يعطي المادة شكلها وبنيتها .

ووجدوا كذلك ان النشاء والمنتوجات النشوية من خصائص الخضراوات ، وان الاملاح المعدنية موجودة في كلتا المادتين [1] كما توجــــد مادة دهنية في كل منهما ولكن بكمية قليلة في الخضراوات وكبيرة في اللحوم. ثم أصبحوا بعد ذلك مهيئين لدراسة « الالبومين » [2] بوصفه صفة لازمة من صفات الطعــام الحيواني تقابل النشاء في الخضراوات وصاروا مستعدين كذلك لتقدير الظروف الضرورية لمعالجة الالبومين ، فأخذ البيض مادة للتجربة . وبدأت التجربة اولاً بأخـــذ كميات من الماء في درجات حرارة مختلفة ليعرفوا متى يسخن الماء ومتى يأخـذ بالأزيز ومتى يغلي ، وتأكدوا من ذلك بتأثير درجات الحرارة المختلفة في بياض

---

(١) الخضراوات واللحوم .

(٢) الآح اي بياض البيض .

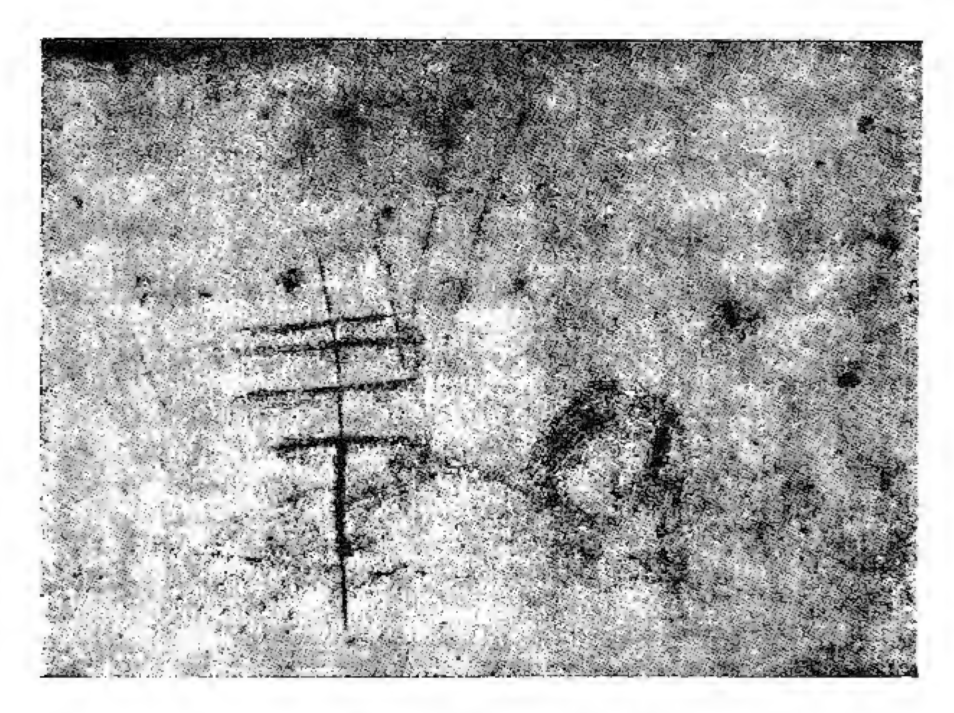
البيض. فلما نجحوا في ذلك أصبحوا مستعدين لا لسلق البيض وحسب ، بل لفهم المبادىء المتضمنة في ذلك ...

أنا لا ارغب الآن في ان اضيّع الناحية العامة في حادثة خاصة ، فاذا رغب الطفل بسذاجة في ان يسلق بيضة فألقى بها في ماء يغلي لمدة ثلاث دقائق ثم اخرجها منه عندما طلب اليه ذلك فهذه العملية ليست عملية تربوية . ولكن اذا حقق دافعه الخاص بمعرفة الحقائق والمواد والظروف المتطلبة ثم نظم دافعه وفق تلك المعرفة فتلك عملية تربوية وهنا يكمن الفرق الذي ارغب في الاصرار عليه بين اثارة ولع او انهماك به ، وبين تحقيق ذلك الولع بتوجيهه .

ويوجد ميل آخر للطفل هو استعمال القلم والورق . فالاطفال جميعاً يرغبون في التعبير عن انفسهم باللون والشكل . فاذا اجزت الظهور لهذا الولع بسهولة ، وذلك بالسماح للطفل بالانطلاق بصورة غير محدودة فلا يحصل له من النمو إلا ما كان عرضياً . ولكن دع الطفل يعبر أولاً عن الدافع الذي في نفسه ثم الفت انتباهه الى ما يصنع والى ما يحتاج الى صنعه بالنقد والاسئلة والاقتراحات فهنا ستكون النتيجة شيئاً مختلفاً تماماً . فهنا مثلا في (شكل واحد) صورة رسمها طفل عمره سبع سنوات ، وهي ليست عملاً اعتيادياً بل انها افضل رسم من بين رسوم الاطفال الصغار يمثل المبدأ الخاص الذي تكلمت عنه . فقد تكلم الاطفال عن الظروف البدائية في الحياة الاجتماعية عندما كان الناس يعيشون في الكهوف فوجدت فكرة الطفل تعبيراً عن نفسها بهذه الصورة اذ رسم الكهف بأناقة فوق سفح تل ولكن بصورة مستحيلة [1] ، وأنت ترى صورة الشجرة المألوفة لدى الطفولة وهي عبارة عن خط عمودي واغصان افقية من كلا الجانبين

(١) يقصد ان الكهوف لا توجد فوق سفوح التلال — المترجم

ولو سمح للطفل ان يستمر في اعادة هذا النوع من العمل يوماً بعد يوم لأوغل في ميله الفطري بدلاً من ان يمرنه ولكن الطفل سئل بعد ذلك ان ينظر بدقة الى



شكل (١) صورة كهف واشجار

الاشجار وان يقارن ما يراه منها بتلك الشجرة التي رسمها وان يمحص بوعي اكثر ظروف عمله ، فرسم بعد ذلك اشجاراً كما لاحظها . واخيراً رسم مرة اخرى من مجموع ملاحظته وذاكرته وتخيله تصويراً حراً عبر فيه عن افكاره التخيلية الخاصة ، وكان ذلك مقيداً بدراسته التفصيلية للاشجار الحقيقية .

وكانت النتيجة منظراً يصور قسماً من الغابة كما هو واضح في (شكل رقم ٢) والى الحد الذي بلغته الصورة يبدو لي أن فيها كثيراً من

الاحساس الشاعري ، كما لو كانت من عمل شخص بالغ . وفي الوقت نفسه تبدو أشجارها ذات نسب معقولة لا مجرد رموز . واذا أردنا ان نصنّف دوافع الطفل الظاهرة في حياته المدرسية فمن الممكن وضعها تحت أربعة أقسام . منها ، الغريزة الاجتماعية لدى الاطفال ، والتي يعبرون عنها بالمحادثة والاتصال الشخصي والمراسلة . وكلنا يعلم كم يكون الطفل



شكل رقم (٢) صورة غابة

مركزي الذات عندما يكون في الرابعة أو الخامسة من عمره . فاذا عرض موضوع ما وقال شيئاً عنه قال « لقد رأيت ذلك » ، او ان « أبي او أمي قد أخبرني او أخبرتني عن ذلك » . . ذلك لأن أفقه محدود ، والواجب ان تسمى الخبرة اليه مباشرة اذا أريد له ان يتولع بها الى درجة مرضية ، وان يربطها بالخبرات الاخرى ويسعى الى غيرها

مقابل ذلك . وعلى كل فالولع الاناني المحدود والموجود لدى الاطفال الصغار بهذه الصورة قابل لتوسع غير محدود . وغريزة اللغة أسهل شكل من التعبير الاجتماعي لدى الطفل ومع ذلك فهي عظيمة ، بل لعلها اعظم جميع المصادر التربوية . وتوجد كذلك غريزة الصنع ، وهي الدافع البناء الذي يدفع الطفل الى ان يصنع ويجد تعبيراً عما يصنع في اللعب والحركة والاشارة والتخيل بالدرجة الاولى ، ثم يصبح اكثر محدودية . وتتطلب غريزة الصنع هذه منفذاً لجعل الاشياء ذات اشكال مفهومة وتجسيدات ثابتة وليس للطفل مقدار وافر من غريزة البحث المجرد .

والظاهر أن غريزة البحث تنمو من تركيب دافع البناء او الانشاء مع الدافع الى المحادثة ، وليس من فرق لدى الاطفال الصغار بين العلم التجريبي والعمل المنجز في دكان نجار . على ان العمل الذي يمكنهم أن يقوموا به في الفيزياء والكيمياء ليس لغرض القيام بتعميمات فنية أو حتى التوصل الى حقائق مجردة .

فالاطفال عادة يرغبون في أن يصنعوا اشياء ثم يرقبوا ما ينتج عنها . وهذا شيء يمكن الاستفادة منه . فمن الممكن ان يوجه الى طرائف ذات نتائج قيمة ، لا ان يترك ليجري اعتباطاً . وهكذا نجد ايضاً ان الدافع التعبيري لدى الاطفال ، اي غريزة الفن ، تنشأ ايضاً من غريزتي الاتصال والانشاء[1] فهي خلاصتها ومظهرهما الكامل . فاذا جعلت ما تصنعه مُرضياً ومليئاً وحراً ومرناً وأعطيته دافعاً اجتماعياً وشيئاً ما لِتتخبرَ عنه فقد صار لديك

(١) يلاحظ أن ديوي يقول بوجود غريزة فنية ، ويستعمل أحياناً اصطلاح « دافع » بدل «غريزة» — المترجم .

عمل فني . خـــذ على ذلك مثلا ذا علاقة بنسج الأقمشة ، وهو الخياطة والنساجة . فقد صنع الاطفال آلة نسيج بدائية في عملها ، وهنا أثيرت غريزة الانشاء ، ثم رغبوا في ان يعملوا شيئاً ما بتلك الآلة . لقـــد كانت آلة نسيـــج هندية وقد شاهدوا اغطية (بطانيات) صنعها الهنود الحمر . فصنع كل طفل تصميماً قريباً في فكرته الى تصميم أغطية نافاكو «Navajo» فاختير منها ما بدا أنه اكثر الجميع ملاءمة للعمل الراهن . وقد كانت المصادر الفنية محدودة ، إلا ان التلوين والهيئة كانا من عمل الاطفال .



شكل رقم (٣) صورة فتاة تغزل

وقد دل عمل هؤلاء الاطفال الذين هم في سن الثانية عشرة -- لدى فحصه - على الصبر والجودة والمواظبة . ولم يتضمن ذلك العمل نظاماً ومعلومات وحسب ، وان كان كلاهما ذا طبيعة تاريخية وعناصر تصميم فني ، ولكن تضمن الى جانب ذلك شيئاً من روح الفن في فكرة استوفيت الى درجة حسنة . ويوجد مثل آخر على صلة الفن بالجانب الانشائي ، وهو ان الاطفال كانوا يدرسون تمشيط الصوف وغزله بصورتيها البدائيتين عندما كان احدهما وهو في الثانية عشرة من عمره يرسم صورة طفل يغزل (شكل رقم ٣) . وهنا توجد ايضاً قطعة فنية اخرى ليست من النوع الاعتيادي تماماً ، لأنها ارقى من ذلك ، وهي صورة يدين تسحبان الصوف ليكون حاضراً للغزل (صورة رقم ٤) وقد صنعها طفل في الحادية عشرة من عمره

وعلى كل حال فان الدافع الفني خصوصاً لدى الاطفال مرتبط بصورة رئيسية بالغريزة الاجتماعية التي تعني الرغبة في التحدث والتمثيل . والان اذا تذكرنا هذه الاولاع الأربعة ، وهي الولع بالتحدث او بالاتصال والولع بالبحث او باكتشاف الاشياء والولع بصنع الاشياء او بانشائها ثم الولع بالتعبير الفني .. اذا تذكرناها ، امكن القول بوجود مصادر طبيعية وهي رأس مال غير مستثمر وعلى وجودها يرتكز النمو الفعال للطفل .

وهنا ارغب في ان اقدم مثلاً او مثلين ، اولهما من صنع اطفال في السنة السابعة من العمر ، وهو يمثل بصورة ما رغبة الاطفال الواضحة في الكلام خصوصاً عن الناس وعن اشياء ذات علاقة بالناس . فلو لاحظت الاطفال الصغار لوجدت انهم ذوو ولع بعالم الاشياء ، ولا سيما بارتباطها مع الناس لجعل ذلك اساساً ووسيلة للشؤون الانسانية . وقد اخبرنا كثير

من علماء الاجناس البشرية (الانثروبولوجيا) عن وجود مطابقات معينة بين اولاع الاطفال والأولاع الموجودة في الحياة البدائية . فيوجد نوع من التكرار الطبيعي في عقل الطفل مماثل للفعاليات الشائعة لدى الشعوب البدائية . وللتحقق من ذلك شاهد الكوخ الذي يرغب الطفل في بنائه في ساحة الدار واعمال الصيد التي يقوم بها بالقسي والسهام والحراب وهلمجرا .

وللمرة الثانية يأتي هذا السؤال : ماذا نحن فاعلون بهذا الولع؟ انتجاهله ام نثير ه ونظهر ما كمن منه ؟ ام نقبض عليه ونوجهه نحو شيء قادم .. شيء افضل ؟ إن



شكل رقم (٤) صورة يدين تغزلان

بعضاً من العمل الذي وضع لاطفال السنة السابعة تضمن هذه الغاية في وجهته ، وهي الانتفاع بهذا الولع ليصبح وسيلة لمشاهدة تقدم النوع الانساني فيبدأ الاطفال بتصور الاوضاع الحاضرة منتزعة من اصلها الى ان يصبحوا بتماس مباشر مع الطبيعة . وهذه تعود بهم الى الصيادين والشعوب التي تعيش في الكهوف وبين الاشجار وتأخذهم هزة صيد الحيوانات والاسماك . ويتصورون قدر الامكان الظروف الطبيعية الخارجية الموجودة في ذلك النوع من الحياة ، مثل منحدر مكسو بالاشجار على مقربة من الجبال وقرب نهر يكثر فيه السمك يأخذون في تصور العصر نصف الزراعي بتصورهم عصر الصيد ثم ينتقلون من العصر البدوي الى العصر الزراعي المستقر . والنقطة التي ارغب في ذكرها هي وجود فرصة وافرة ، مهيأة للدراسة الفعلية وللبحث ينتج عنهـــا اكتساب المعرفة . وهكذا فبينما تكون الغريزة مشغوفة بالجانب الاجتماعي بصورة اساسية ، نجد ان ولـع الطفل بالنـاس وبما يصنعون محقق في عالم الفسيح . مثال ذلك ان الاطفال قد اكتسبوا فكرة ما عن الاسلحة البدائية والرؤوس الحجرية للسهام .. الخ .. وهـذ يهيىء مناسبة او فرصة لفحص المـواد من حيث هشاشتها وشكلهـــا وتركيبها .. الخ .. وينتج عن ذلك درس في علم المعادن عندما يختبرون احجاراً مختلفة ليجدوا ايها يلائم غرضهم اكثر من غيره . اما بحث العصر الحديدي فقد اثار حاجة الى انشاء موقد سباكة مصنوع من الطين وذي حجم مناسب . ولم يحصل الاطفال على رسومهم صحيحة في اول الامر ، فصار فم الموقد لا يناسب منفذه [1] في حجمه ولا في مكانه . واستدعى ذلك اكتساب معلومات في أسس الاحتراق وطبيعة الوقود والرسوم ، ومع ذلك

---

(١) منفذ الموقد ثقب في جانبه من الاسفل يصنع لدخول الهواء ـ المترجم

فان المعلومات لم تكن موجودة من السابق بل احتيج اليها آنياً ثم توصل اليها بصورة تجريبية . وقد اخذ الأطفال بعض المعادن كالنحاس واستمروا في سلسلة من التجارب كتذويب المعدن وصنع اشياء منه ، ثم أجريت تجارب مماثلة على الرصاص والمعادن الأخرى . وصار في علمهم هـــذا درس مستمر في الجغرافية لأن الاطفـــال أخذوا يتصورون ويصطنعون الظروف الطبيعية الموجودة في الانواع المختلفة من الحيـــاة الاجتماعية . واذا سئلوا عن الظروف الصالحة لحياة قس كنيسة أو عن شروع في زراعة أو صيد سمك أو عن الطريقة الطبيعية للتبادل بين الناس فعليهم ان يمثلوا مـــا يتوصلون اليه من نقاط في محادثتهم بخرائط واشكال من الرمل . وبهذه الطريقة عينها اكتسبوا اراء مختلفة عن تـــكوين الأرض . وفي الوقت نفسه شاهدوا علاقة تلك الآراء بفعالية الانسان . وهكذا فهي ليست آراء خارجية ساذجة ، ولكنها قـــد انصهرت والتحمت بالمفاهيم الاجتماعية التي تخص حياة الانسانية وتقدمها .

والنتيجة حسب ما أرى تبرر بصورة تامة اقتناعي بأن الاطفال خلال سنة يقضونها بعمل من هـــذا النوع (خمس ساعات اسبوعياً بصورة عامة) يتعرفون بصورة واسعة على حقائق العلم والجغرافية وعلم (الانثروبولوجيا) اكثر مما ينالون حيث اعطـــاء المعلومات الفرض والغاية المعترف بها وهم مرصوفون لتلقي الحقائق في دروس ثابتة لا غير .

اما في ما يخص النظام فانهم يكتسبون تدريباً في الانتباه وفي القدرة على التفسير وفي الاستقصاء والملاحظة الحادة والفهم المحص المستمر اكثر مما لو كانوا قد وضعوا ليحلوا مشاكل اعتباطية لوجه النظام وحسب .

وعلى ذكر هذه النقطة اود ان اشير الى اداء الدروس التي يعدّها الطلبة لالقائها امام المعلم . اننا جميعاً نعلم بوجود محل يقف فيه الطفل ليظهر امـــام المعلم والاطفال الآخرين مقدار المعلومات التي نجح في تمثلها او استيعابها من الكتاب المقرر . فمن وجهة النظر هــذه يصح القاء الدروس المعدة فرصة ممتازة لالتقاء اجتماعي . وهو في المدرسة كالمحادثة التلقائية في البيت ، عدا انه يمتاز بتنظيم اكثر ومتابعة خطوط معينة . فهو دار مقايضة اجتماعية وهو عرضة للانتقاد لتصحح منه المفاهيم غير الصحيحة وتوضع فيه خطوط جديدة للفكر والبحث . وان التبادل في الالقـــاء ابتداء من الاختبار في المعلومات التي تم تحضيرها الى عمل غريزة الاطفال في الاتصال الحر ، يؤثر في عمل المدرسة اللغوي .

وفي النظام القديم كان اعطاء الاطفال استعمالا لغوياً حراً وتاماً مسألة واضحة الخطورة ، وكان سبب ذلك واضحاً . فقد كان من النادر تهيئة دافع لتعلم لغوي . وقــد عرفت اللغة في كتب التربية المقررة بأنها وسيلة للتعبير عن التفكير ، فصارت بهذا التعريف ، الى حد ما ، للبالغين ذوي العقول المدربة وقلت الحاجة الى ان يقال فيها بأنها شيء اجتماعي ووسيلة ننقل بها خبرتنا الى الآخرين ونأخذ منهم خبرتهم مقابل ذلك . ولا غرابة ان تصبح اللغـــة مشكلة صعبة ومعقدة في التدريس عندما تستبعد عن هدفها الطبيعي . ولنتأمل سخافة تدريس اللغة بوصفها شيئاً قائماً لذاته . واذا وجد شيء ما يقوم به الطفل قبل ان يذهب الى المدرسة فهو ان يتكلم عن الاشياء التي يحبها . ولكن عندما لا توجد اولاع حيوية تجذب الطفل في المدرسة وعندما تستعمل اللغة لاعادة الدروس لا غير ، فليس من المستغرب ان يصبح التعليم بلغة الأم من المشاكل البارزة في عمل المدرسة .

وبما ان اللغة تدرس بطريقة غير طبيعية وغير منبثقة عن الرغبة الحقيقية في التعبير عن اقتناع وانطباعات حيوية ، فان حرية الاطفال في استعمالها تختفي تدريجاً الى ان يبتكر اخيراً مدرس المدرسة الثانوية وسائل عديدة ليعين في الحصول على استعمال كامل وتلقائي في اللغة ، وعلاوة على ما تقدم ، اذا أثيرت غريزة اللغة أو جذبت بطريقة اجتماعية حصل اتصال مستمر بالواقع . وتكون النتيجة أن للطفل دائماً شيئاً ما ليقوله ، أي ان له فكرة ليعبر عنها ، وليست الفكرة فكرة ما لم تكن خاصة بصاحبها . وقد كان على الطفل في الطريقة التقليدية ان يقول شيئاً تعلمه من الكتب .

ومن الواضح وجود فرق جسيم جداً بين أن يكون لك شيء تقوله وبين ان تحفظ شيئاً لتعيده . فالطفل الذي لديه انواع عديدة من المواد والحقائق يريد ان يتكلم عنها ، وتصبح لغته منتقاة وغنية لأن الوقائع تسيطر عليها وتمدها بالمعلومات . ومن الممكن ان تدرس القراءة والكتابة واستعمال اللغة الشفهي على هذا الاساس . كما يمكن ان يجعل ذلك بصورة ارتباطية ، اي بأن يوجه دائماً نحو رغبة الطفل الاجتماعية في ان يحصي خبراته ويكتسب مقابلها خبرات الآخرين ، نحو الاتصال بالوقائع والقوى التي تحدد الحقيقة المعبر عنها . وليس لي مجال هنا للكلام على الاطفال الكبار ، فهم ذوو غرائز انشاء واتصال اصيله ، ولكنها غير ناضجة ، وقد نمت الى شيء قريب من الاستقصاء العلمي الموجه . وسأذكر مثلاً لاستعمال اللغة بعد الفراغ من ذكر هذا العمل التجريبي ، وهو عمل على قاعدة من تجربة بسيطة ذات نوع شائع جداً تقود الاطفال تدريجياً الى دراسة جغرافية وجيولوجية . وان الجمل التي سأذكرها تبدو لي شاعرية ، كما انها

علمية ، وهي قبل زمن موغل في القـدم عندما كانت الأرض حديثة التكوين ، كانت حمماً سائلة Lava ولم يكن على الارض ماء آنذاك ، وقد احاط بالارض بخار مع الهواء .

وكان في الهواء كثير من الغازات منها ثاني اوكسيد الكربون ، فصار البخار سحباً لان الارض أخذت تبرد ، وبعد مدة اخذت تمطر تلك السحب ، فنزلت المياه وأذابت ثاني أوكسيد الكربون من الهواء .

فمن المحتمل وجود مقدار كثير من العلم في هذا التصوير أوفر ممـا ظهر في التصوير السابق،وهو يستغرق مدة ثلاثة أشهر في عمل أو دراسة يقوم بهاالطفل. وقد احتفظ الطلبة بمذكرات يومية واسبوعية ، وكان ذلك قسماً مـن تلخيص دروس الفصل الدراسي . وانني اصف هذه اللغة بأنها لغة شاعرية لأن الطفل يأخذ منها صورة واضحة وشعوراً شخصياً عن الوقائع المتخيلة . وسأذكر جملاً موجزة من دفتري مذكرات طالبين آخرين لأبين بصورة أوسع الاستعمال الحي للغة عندماتوجد خبرة حية تمد ذلك الاستعمال، فأقول مقتبساً: «عندمااصبحت الأرض باردة الى درجة تكفي لتكثيفها ، سحب الماء ، بمساعدة ثاني اوكسيد الكاربون ، الـكلسيوم من الصخور ، الى مقادير كبيرة من المياه حيث تستطيع الحيوانات الصغيرة تحصيله. وجاء في دفتر المذكرات الثاني عندما بردت الأرض كان الـكلسيوم في الصخور . فاتحد الماء وثاني اوكسيـد الكربون وكوّنا محلولاً وعندما سال ذلك المحلول انتزع الـكلسيوم وحمله الى البحر لتستطيع تحصيـله حيوانات صغيرة تعيش هناك وان استعمال كلمات «سحب» «وانتزع» وهي ذات صلة بعمليات التركيب الكيماوي يدل على ادراك شخصي يفرض تعبيره الملائم الخاص به . ولولا اني قد اخذت مجالاً كثيراً في الأمثلة الاخرى لرغبت ان أظهر كيف ان الأطفال يبدأون بمواد ساذجة جداً ، فيمكن الأخذ

بيدهم الى حقول واسعة من الاستقصاء والتنظيم العقلي التي ترافق هذا النوع من البحث ، وسأشير بسهولة الى تجربة بدأ بها العمل . وقد تضمنت صنع طباشير مترسب يستعمل لتلميع المعادن . فاذا استطاع الاطفال بعدة ساذجة مؤلفة من قدح وحامض الليمون وماء وانبوب زجاجي ان يرسبوا كربونات الكلسيوم خارج الماء .. ثم استمروا من هذه البداية في دراسة العمليات التي تكونت بها الصخور بانواعها المختلفة كالصخور البركانية والرسوبية وغيرها على سطح الارض ودرسوا المحلات التي وجدت بها ، ثم انتقلوا الى نقاط في جغرافية الولايات المتحدة وفي هواي Hawaii وبورتريكو Puerto Rico ثم الى تأثيرات هذه الاجسام المتنوعة من الصخور في تكوين هذه البلاد المختلفة وفي المهن الانسانية الى ان يكون السجل الجيولوجي في هذه التجربة قد وسع نفسه اخيراً حتى شمل حياة الانسان في العصر الحاضر

اذا استطاع الاطفال ذلك شعروا بالرابطة بين هذه العمليات الجغرافية التي حدثت في عصور سحيقة من القدم وبين الظروف الطبيعية التي تحدد المهن الصناعية في العصر الحديث وشاهدوها . ومن كل الامكانات المحتواة في هذا الموضوع : « المدرسة وحياة الطفل » لم اختر الا شيئاً واحداً لاني وجدت ان ذلك يعسر القضية على الناس ويصبح مجموعته اكثر من اي شيء آخر . وقد يكون المرء مستعداً للاعتراف بأن احب شيء في المدرسة هو ان تصبح محلاً يعيش فيه الاطفال حقيقة ويكتسبون فيه خبرة حياتية يجدون فيه ابتهاجاً ومعنى .

ولكننا عندئذ نسمع هذا الاستفهام : كيف يستطيع الطفل ـ بناء

على هذه القاعدة ـ ان يحصل على ما يحتاج اليه من المعلومات ؟ وكيف يتقبل النظام او التهذيب المطلوب ؟ نعم ولقد وصلنا الى هذه الأسئلة ، فإن كثيراً من الناس ان لم اقل اغلبهم يرون ان العمليات الطبيعية في الحياة تبدو مناقضة او مخالفة للحصول على المعلومات وعلى النظام .

ولذا فقد حاولت ان ابين بصورة عامة جداً وغير وافية (لان بامكان المدرسة وحدها بعملياتها اليومية ان تقدم تفصيلات قيمة) كيف تحل المشكلة نفسها ، وكيف ان من الممكن ان نقبض على الغرائز الاولية في الطبيعة البشرية ، لان تهيئة وسيلة صالحة للسيطرة على التعبير عن هذه الغرائز ، لا تعني تيسير نمو الطفل وحسب ، وانما تعني ايضاً أن تقدم اليه النتائج نفسها ، واكثر من هذا ان نقدم اليه المعلومات الفنية والتهذيب او النظام اللذين كانا مثال التربية في الماضي .

وقد اخترت كذلك هذه الطريقة الخاصة في المنهج لانها وسيلة الى مسألة اوشكت ان تثار على مستوى عالمي) ، ولا اجدني راغباً في ان اترك المسألة في هذه الحالة السلبية قلت او كثرت ، وهي حالة مقتصرة على التفسير فقط ، ، فالحياة بعد كل هذا شيء عظيم ، وحياة الطفل في عصره وقيمته لا تقل عن حياة البالغ .

ومن الغريب حقاً ان يكون الانتباه الجدي الحصيف الى ما يحتاج اليه الطفل في حاضره وما هو قادر عليه في حياة ثمينة وقيمة وواسعة متعارضاً الى حد ما مع الحاجات والامكانيات التي تأتي بعد ذلك في حياة البلوغ . وان المثل الذي يقول « لنعش مع اطفالنا » يعني بكل تأكيد وقبل كل شيء ان اطفالنا سيحيون ، او لكي يكونوا مشوشين ومذهولين بدفع كل انواع الظروف وابعد الاعتبارات التي منها اللياقة ، الى حياة

الطفل الحاضرة .

واذا كنا نطلب ملكات السموات ، فسنوهب من جهة تربوية كل شيء ، ومعنى ذلك لدى تفسيره ، اننا اذا قرنا انفسنا بغرائز الطفولة الحقيقية وحاجاتها وتتبعنا تحقيقها ونموهـا الى اقصى مدى ممكن فان النظام او التهذيب والمعلومات وثقافة حياة البلوغ ، كل ذلك يأتي في اوانه المناسب .

وإذا اذكر الثقافة فان ذلك يذكرني على حال ، بأنني كنت اتكلم عن شيء خارج فعالية الطفل ، وعن تعبير بعيد عن دوافعه في الكلام والصنع والاكتشاف والخلق . لان الطفل الطبيعي ، وهذا قول يكاد يستغني عن الذكر ، يعيش في عالم القيم الخياليه ، والافكار التي لا تجد غير تجسيد ناقص في الخارج .

وفي الوقت الحاضر كثيراً ما نسمع عن رعاية خيـال الطفل . ثم ننقص كثيراً من قولنا وعملنا وذلك باعتقادنا ان ليس الخيال الا جزءاً من الطفل يجد اشباعه في اتجاه واحد لا غير ، هو بصورة عامة ، الوهم والتظاهر الكاذب الموجود في الخرافات والقصص المختلفة . والخيال هـو الوسيلة التي يعيش بها الطفل ، فيجد في كل مكان وفي كل شيء يمثله وفعاليتـه قيمـة ومغزى كبيرين في كل الاحـوال . وان قضية علاقـة المدرسة بحيـاة الطفل هي في اساسها وبسهولة كما يأتي : أنتجاهل وضع الطفل الفطري وميله فلا نتعامل مع الطفل الحي مطلقاً بل مع الصورة الميتة التي نصبناها له ، ام نهيىء لهما (وضع الطفل الفطري وميله) دوراً واشباعاً ؟ ! فاذا اعتقدنا بالحياة ، وبحيـاة الطفل بصورة خاصة ، فان المهن والفوائد التي تكلمنا عنها ، وان التاريخ والعلم وما يتصل بها تصبح جميعاً ادوات جذابة ومواد ثقافية لخياله ، وبذلك يصل

الى اغناء حياته . وحيث لا نشاهد الآن إلا الفعل الظاهر والانتاج الظاهر فان خلف النتائج المنظورة تعديل الاتجـــاه الفكري والاحساس بالقوة النامية والقدرة الراغبة في اقتران كل من بعد النظر والقابلية برغبـــات العالم والانسان . ومـــا لم تكن الثقافة طلاء سطحياً او قشرة على خشبة اعتيادية ، فهي بكل تأكيد كذلك في نمو الخيال في المرونـــة والاتساع والعطف الى أن توسع ثقافياً الحياة التي يحياها الفرد بحياة الطبيعة والمجتمع وعندما يمكن للطبيعة والمجتمع ان يعيشا في غرفة الدراسة ، وعندما تخضع انواع وأدوات التعلم لمادة الخبرة فستكون حينذاك فرصة لهذا التمرف ، وستصبح الثقافة جواز المرور الى الدمقراطية .



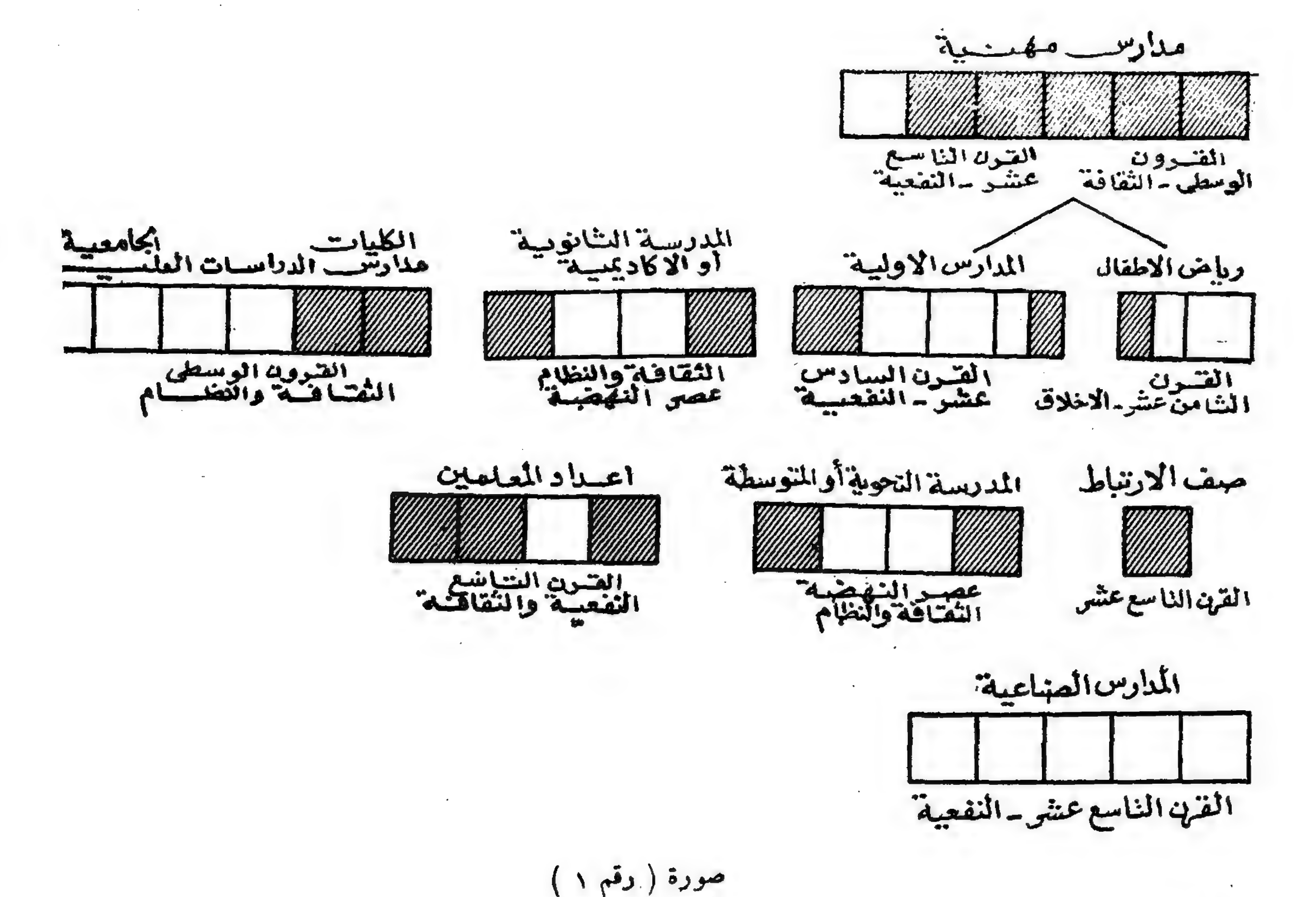
- ٣ -

التلف في التربية

بحث الفصل الأول موضوع المدرسة بأوجهها الاجتماعية ، كما بحث التغيير الضروري الذي يجب ان يقام به لكي تصبح ذات تأثير في الظروف الاجتماعية الراهنة . وبحث الفصل الثاني علاقة المدرسة بنمو الاطفال كأفراد . ويبحث الفصل الثالث الآن المدرسة بوصفها مؤسسة ذات علاقة بالمجتمع وبأعضائها ، وهم الاطفال . وهو يبحث كذلك مسألة التنظيم لأن التلف في التربية جميعه نتيجة لنقص في التنظيم . وان الدافع المستقر وراء التنظيم هو الزيادة في الاقتصاد والكفاية ، كما أن مسألة التلف ليست مسألة واحدة من مسائل التلف في المال او الاشياء . ومع ان هذه الاشياء ذات اهمية ، الا ان التلف الرئيسي هو ما كان في حياة الانسان وفي حياة الاطفال وهم ما يزالون في المدرسة ، وفي ما ينتج من فقدان التنظيم بعد ذلك من نقص وفساد في الإعداد .

ولهذا فعند الكلام عن التنظيم فاننا لا نتكلم عن الاشياء الخارجية التي نسميها نظام المدرسة وحدها ولا عن مجلس المدرسين في المدرسة أو عن مدير المعارف او البناية او حصص المعلمين وترفيعاتهم .. الخ .. مع ان هذه الاشياء داخلة في النظام ، ولكن التنظيم الاساس هو تنظيم المدرسة نفسها بوصفها مجتمع افراد ذا علاقة بأوجه اخرى من الحياة الاجتماعية . وان التلف

كله ناشيء عن عزل المدرسة عن هذه الأوجه فالتنظيم ليس الا ربط الاشياء الواحد بالآخر لكي تجري في عملها بسهولة ومرونة وكمال، ولهذا فعند الكلام عن مسألة التلف في التربية ، أرغب في ان اوجه انتباهكم الى العزلة التي تعانيها اوجه عديدة من نظام المدرسة . والى النقص في توحيد اهداف التربية وفي ترابط والتئام دراساتها وطرق التدريس فيها . وقد وضعت مصوراً او درساً ايضاحياً (رقم ١) آمل عند الكلام عن عزل نظام المدرسة ، ان يساعد في جذب الانتباه وان يوفر قليلا من الوقت الذي يعرف عادة فيالتفسيرات الشفوية هـذا مع ان صديقاً مازحاً يقول : ليس من شيء شديد في غموضه كالرسم الايضاحي . ومن المحتمل جداً انني في محاولتي تصوير وجهة نظري هذه أكون قد برهنت بسهولة على المعنى الوارد في عبارته .



صورة (رقم ١)

على ان العقبات التي تمثل عناصر مختلفة في نظام المدارس تميل الى ان تبين بصورة تقريبية طول الوقت المخصص لكل قسم وكذلك التداخل الحاصل في الوقت وفي الموضوعات التي تدرس وفي الاجزاء الخاصة بالنظام. وفي كل عقبة نجد الظروف التاريخية التي اثارتها والمثال المحتذى السائد فيها . فالنظام المدرسي بصورة عامة قد نشأ من القمة الى القعر ، ففي القرون الوسطى وجدت بصورة جوهرية مجموعة من المدارس المهيئة المختصة بالقانون واللاهوت وقد جاءتنا الجامعات من تلك القرون ولا اقول ان الجامعة في الوقت الحاضر مؤسسة مع مؤسسات القرون الوسطى، ولكنني اقول انها اخذت جذورها من تلك القرون دون ان تستعيد تقاليد القرون الوسطى في التعلم .

اما رياض الاطفال التي ظهرت في هذا القرن فهي توحيد بين مدرسة الحضانة وفلسفة شلنك Schelling او ترويج للدمى والالعاب التي تحملها الام مع اطفالها إلى فلسفة شلنك ذات الرموز والرومانتيكية العالية ، على ان المبادىء التي انحدرت من دراسة حياة الطفل الواقعية مدة استمرار الحضانة قد بقيت قوة جالبة للحياة في التربية كلها ، وقد صنعت عوامل فلسفة شلنك Schelling حاجزاً بينها وبين نظام المدارس كله.

ان الخط الممتد في الأعلى يبين وجود ترابط بين روضة الاطفال والمدرسة الاولية . لانه بالقدر الذي تكون فيه المدرسة الاولية غريبة في روحها عن الأولاع الطبيعية في حياة الطفل فستبقى معزولة عن الروضة Kindergarten ولهذا فمن المشاكل الماثلة في الوقت الحاضر ان تقدم اساليب روضة الاطفال او طرائقها الى المدرسة الاولية ، وهي المشكلة التي تدعى «صف الارتباط» .

والعقوبة متأتية من تكونهما ليسا شيئاً واحداً منذ البداية ولاجل ايجاد ارتباط بينهما على المعلم ان يتسلق من الجدار بدل من ان يدخل من الباب . اما من جهة الاهداف فان مثال روضة الاطفال او هدفها هو النمو الخلقي ، وهو المثال الذي يؤكد عليه بعض الاحيان الى درجة عاطفية .

وقد نمت المدرسة الأولية بصورة فعلية من الحركة الشعبية في القرن السادس عشر حيث اصبح تعلم الكتابة والقراءة والحساب عملا ضرورياً تمشياً مع اختراع الطباعة ونمو التجارة ، ولذا كان الهدف عملياً بصورة متميزة ، وقد كانت الفائدة المتوخاة مثل ارسال في طلب ادوات ومعرفة رموز التعليم ، لا لأجل التعلم نفسه بل لأنها فتحت طريقاً الى مهن في الحياة لولاها لما وجدت تلك المهن . اما القسم الذي يلي المدرسة الاولية فهو المدرسة النحوية Grammar School واصطلاح المدرسة النحوية قليل الاستعمال في الغرب [1] ولكنه شائع في الولايات الشرقية ، وهو يعود بتأريخه الى عصر احياء التعلم او النهضة ، وربما يعود الى ما قبل الزمن الذي نشأت فيه المدرسة الأولية بقليل ، وحتى قبل الزمن الذي كان لهما فيه مثالان مختلفان في وقت واحد . ان هذه المدرسة تأخذ دراسة اللغة باعلى معنى ، لأن اللغتين اللاتينية واليونانية ربطتا الناس بحضارة الماضي ، بعالمي الرومان واليونان . وكانت اللغات الكلاسيكية السبيل الوحيدة للتهرب من حدود القرون الوسطى . وهكذا انبثقت المدرسة النحوية النموذجية وهي ذات حرية اوسع من الجامعة (التي كانت ذات طابع مهني) ، وكان غرضها ان تضع في ايدي الناس مفتاح الثقافة القديمة لعلهم يرون العالم بافق اوسع . وقد اتخذت الثقافة

---

(١) يقصد القسم الغربي من الولايات المتحدة الامريكية ـ المترجم

الهدف الرئيس لذلك . اما الهدف الثاني فقد كان النظام او التهذيب .
وقـــد كانت المدرسة النحوية القديمة اكثر تمثيلاً لهذين العنصرين من المدرسة النحوية في الوقت الحاضر ، وكانت العنصر الحرّ في الكلية الذي نتج عنـــه بعد ان امتد بـــه الزمن الاكاديمية والمدرسة الثانوية .
وهكذا فالمدرسة الثانوية ما تزال من وجه ما كلية صغرى ليس غير (وهي ذات منهج اوسع من منهج كلية قبل بضعة قرون) أو أنها قسم تمهيدي للكلية . وهي من وجـــه آخر تجميع لفوائد المدرسة الابتدائية Elementary Schoo .

وهنا يظهر — اذن — انتاجان للقرن التاسع عشر ، وهمـــا المدارس الفنية ومدارس اعداد المعلمين Normal Schools اما المدارس الفنية كمدارس الهندسة وغيرها فانها قد نشأت بالطبع وبصورة رئيسية نتيجة للظروف التجارية في القرن التاسع عشر . ونشأت مدارس المعلمين نتيجة لضرورة عداد المعلمين مع فكرة ذات شقين احدهمـــا التدريب المهني والآخر كتساب الثقافة .

ومن دون امعان في التفاصيل نجد ان لنا ثمانية اقسام مختلفة من انظمة المدارس كما تظهر في الرسم ، وكلها ظهرت في أوقات مختلفة تاريخياً، ولوجهات نظرها مثل مختلفة ، فنتج عن ذلك ان صارت لها طرق مختلفة ، ولا أرغب في ان أوحي بقولي ان العزل والفصل اللذين كانا بين الاقسام المختلفة من انظمة المدارس لا يزالان مستمرين ، ولكن الواجب ان نعترف بأنها لم يلتئما قطّ ليصبحا كياناً واحداً . ومن الصعوبة بمكان على الادارة التربوية ان توحد هذه الأقسام المختلفة .

ولننظر الى مدارس اعداد المعلمين ، فهي تحتل في الوقت الحاضر مركزاً

غير مألوف نوعما . وهي وسط بين المدرسة الثانوية والكلية لأنها تتطلب الاعداد الثانوي وتشمل مقداراً معيناً من عمل الكلية .

ولكن هذه المدارس محرومة من مناهج الكليات في الدراسة لأن غرضها على العموم تدريب بعض الاشخاص كيف يعلمون لا ماذا يعلمون .

فاذا ذهبنا الى الكلية فاننا نجد الجانب الآخر من هذا العزل وهو تعلم ما سوف يعلمونه مع عناية زهيدة بطرق التدريس . فالكلية قد حيل بينها وبين الاتصال بالاطفال والشباب [١] واكثر أعضائها مغتربون عن أهليهم وقد نسوا طفولتهم وأصبحوا معلمين يتقنون مقداراً كبيراً من المادة تحت الطلب ، ولكن معرفتهم قليلة بما يربط هذه المادة العلمية بأذهان اولئك الذين سيدرسونهم .

وفي هذا التفريق بين ما يعلم وبين كيفية تعليمه يعاني كل قسم منها كثيراً من العزل ، ومن الممتع ان تلاحظ العلاقة المتبادلة بين المدارس النحوية والثانوية . فقد ازدحمت المدرسة الابتدائية واخذت تدرس الدروس التي سبق للمدرسة النحوية في نيو انكلند [١] ان درستها .

اما المدرسة الثانوية فقد خفضت موضوعاتها فوضع درسا اللغة اللاتينية والجبر في الصفوف العليا من المدرسة ، حتى ان الصف السابع والثامن هما بعد ذلك كل ما بقي تقريباً من المدرسة النحوية القديمة ، فهما نوع غريب من المحلات المشتركة ، وقد صارا محلاً يذهب اليه الاطفال ليستمروا من وجه ما في تعلم ما سبق لهم ان تعلموه في القراءة والكتابة والحساب كما صارا من وجه آخر محلاً يعد الطلبة للدراسة الثانوية .

---

١ ـ يقصد بالشباب الاعداد الغفيرة منهم لا الافراد القلائل المنتسبين الى الكلية، المترجم

وكان اسم هذه الصفوف العليا في بعض اقسام نيوإنكلند New Engl and [1] المدرسة المتوسطة وكانت هـــذه التسمية محببة ، اذ كان عمل المدرسة – بسهولة – توسطاً بين شيء ما حدث وشيء آخر متوقع وليس لها من معنى معين خاص بها . وحينما تتصل الاجزاء تختلف المثـــل في النمو الخلقي والمنفعة العملية والثقافة العامة والنظام وكذلك في التدريب المهني . وان كلاً من هذه الاهداف ممثل بصورة خاصة في قسم متميز من نظـــام التربية ، وعند حصول التداخل المطرد بـين الاجزاء فان المتوقع من كل منها أن يقدم مقداراً معيناً من التحضر والنظام والمنفعة . ولكن يشاهد النقص الاساسي في هـــذه الحقيقة ، وهي ان احدى الدراسات ما تزال تعتبر نافعة للنظام ، والاخرى للثقافة ، وبعض موضوعات الحساب مثلاً نافعة للنظام وأخرى للاستعمال ، والأدب نافع للثقافة والنحو للنظـام ، والجغرافية بعضها يفيد للمنفعة وبعضها للثقافة وهكذا ، اما وحـــدة التربية فهي مبددة ، اذ أصبحت الدراسات آلة عزل بعضها يضمن هذه الغاية والبعض الآخر يضمن تلك حتى صارت الدراسة كلهـــا مساومة محضة وممراً بين الاهداف المقصودة والدراسات المجزأة . فالمشكلة الكبيرة في التربية من الوجهة الادارية هي ان تحرز الوحدة بين الجميع بدل ما ينتج بـــين الاقسام غير المترابطة احياناً والمتداخلة في احيان اخرى ، وبهذا يخفض التلف الحاصل من التجزئة والاعادة والانتقال التي لا تتصل فيما بينها اتصالا لائقاً . وفي هذا الرسم الرمزي الثاني أرغب في ان اقترح الطريقة الوحيدة لتوحيد اجزاء النظام ، وهي ان نوحد كلاً منها مع الحياة ،

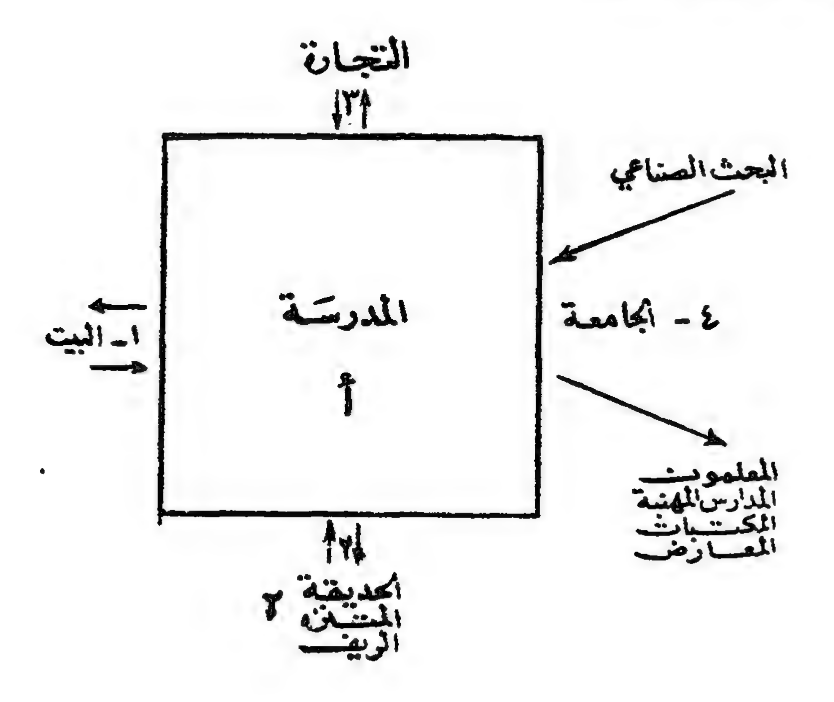
---

(١) هي الولايات الشرقية من الولايات المتحـــدة التي استوطنها المستعمرون الانكليز وأطلقوا عليها هذا الاسم ،

فاذا قصرنا تفرسنا على نظام المدرسة نفسه فلا نحصل الا على وحدة اصطناعية . فالواجب أن ننظر اليه بوصفه قسماً من حياة اجتماعية أوسع .

فالقسم (أ) الواقع في الوسط يمثل نظام المدرسة بكامله ، ويلاحظ على أحد الجانبين ، اما السهمان فيمثلان التبادل الحر الحاصل بين حياة البيت والمدرسة في التأثيرات والمواد والافكار .

وفي القسم (٢) نلاحظ في الاسفل علاقة المدرسة بالمحيط الطبيعي وهو واسع بكل معنى الكلمة .



اما بناية المدرسة فان لها تقريباً محيطها الطبيعي . فمن الواجب ان تكون في حديقة ، وان يؤخذ الاطفال من الحديقة الى الحقول المجاورة ومن ثم الى الريف الواسع بكل حقائقه وقواه .

اما القسم (٣) في الاعلى فانه يمثل الحياة التجارية وضرورة التعامل الحر بين المدرسة وبين حاجات وقوى الصناعة .

ويمثل القسم (٤) مكان الجامعة بمجالاتها المختلفة ومختبراتها ومصادرها من مكتبات ومعارض ومدارس مهنية .

فالتلف او الضياع الكبير في التربية – من وجهة نظر الطفل – متأت من عجزه عن الانتفاع بما يكتسب من الخبرات خارج محيط المدرسة انتفاعاً تاماً وحراً يجري داخل المدرسة نفسها . وهو في الوقت ذاته يرى نفسه عاجزاً عن استعمال ما يتعلمه من المدرسة في حياته اليومية . وهذه هي عزلة المدرسة ، انها انعزال عن الحياة . فاذا دخل الطفل الصف فعليه أن ينزع من ذهنه قسماً كبيراً من الافكار والاولاع والفعاليات السائدة في بيته وجيرته . ولهذا فالمدرسة ، وقد أصبحت عاجزة عن استثمار الخبرات اليومية ، تنهض بصورة مؤلمة وبخطة عمل اخرى ووسائل مختلفة لتثير في الطفل ولعاً في الدراسات المدرسية .. وقد كنت مرة ازور مدينة Moline قبل بضع سنين ، فأخبرني مدير المعارف انهم يجدون في كل سنة كثيراً من الطلبة يستغربون اذ يعلمون ان لنهر المسيسيبي Mississippi المذكور في الكتاب المقرر علاقة ما بساقية الماء التي تجري وراء بيوتهم ، لأن الجغرافية كانت لديهم تخص الصف وحده بينما هي ليس الى حد ما ، غير تنبيه او توعية لكثير من الاطفال اذ يجدون ان المسألة بكاملها ليست الا صياغة رسمية ومحددة للوقائع التي نراها ونحسها ونلمسها كل يوم . فاذا فكرنا بأننا نعيش فوق الأرض ، واننا نحيى في جو ، وان كل قطرة من حياتنا تمسها تأثيرات من التربة والنباتات والحيوانات الخاصة ببلادنا كما تمسها تاثيرات من الضوء والحرارة ، اذا فكرنا بكل

هـذا ثم تأملنا ما تقدمه المدارس في الجغرافية أدركنـا الفكرة النموذجية التي تصور الفجوة الحاصلة بـين خبرات الطفل اليومية والمادة المعزولة التي تقدمها المدرسة على مدى واسع . وليس هذا الا مثلاً واحداً ، وهو مثل عند النظر فيه قـد يتأمل اكثرنا طويلا قبل أن يبحث مشكلة المدرسة في الوقت الحاضر ، لأن المدرسة اكثر من مسألة درس أو حاجة ، وعلى الرغم من وجوب وجود رابطة عضوية بين المدرسة والحياة التجارية ، فان هـذا لا يعني أن على المدرسة أن تعد الاطفال لتجارة معينة ، ولكن يجب وجود رابطـة طبيعية لحياة الطفل اليومية بالمحيط التجاري الذي يكتنفه . ومن شأن المدرسة أن توضح وتحرر هذه الرابطة لتخلق بهـا وعياً ، لا بتقديم دراسات خاصة كالجغرافية التجارية ؛ ولكن بالاحتفاظ بروابط هـذه العلاقة حية عـلى الدوام . وان موضوع المشاركة في التجارة المركبة لم يعد موجوداً في كتب الحساب في الوقت الحاضر على الرغم من انه كان موجوداً فيها قبل قرن مضى ، وذلك لأن مؤلفي الكتب المقررة سابقـاً ظنوا أن لن يستطيعوا بيع كتبهم لو تركوا موضوعـاً من الحساب أياً كان ، وان موضوع المساهمة المشاركة في التجارة المركبة قد نشأ منذ القرن السادس عشر كما أن الشركات المساهمة لم تكن يومذاك قد ابتكرت. فلما نمت تجـارة واسعة بين الامريكيين وجزر الهنـد صار من الضروري تجميع رأس المال لمعالجة هـذه الحالة . فقد قال أحد المسهمين « سأضع هذا المبلغ لمدة ستة اشهر » وقال آخر « سأضع مبلغي لمدة سنتين » .

وهكذا فباشتراك رؤوس المـال تجمعت لديهم نقود لتيسير مشاريعهم التجارية ، وكان من الطبيعي عند ذاك أن يدرّس موضوع « المشاركة المركبة في المدارس ». ولما أنشىء رأس المال المشترك اختفت المشاركة المركبة، ولكن

المسائل الحسابية التي تخصها بقيت في درس الرياضيات مدة قرنين من أجل الترويض العقلي ، وهي – كما نعلم – مسائل شديدة الصعوبة ، وان قسماً كبيراً مما يعرف اليوم في الرياضيات بعنوان « النسبة المئوية » مماثل لها ، فاطفال السنة الثانية عشرة والثالثة عشرة يقومون بعمليات حسابية في الربح والخسارة وبأنواع مختلفة من التنزيلات المصرفية معقدة لدرجة ان موظفي البنوك أنفسهم قد استغنوا عنها منذ وقت طويل . ولكن عندما يقال أن التجارة لا تدرس بهذه الصورة يرد علينا مرة ثانية بما يسمى « بالترويض العقلي » هذا مع وجود روابط حقيقية كثيرة بين خبرة الاطفال والظروف التجارية التي تدعو الحاجة إلى توضيحها والافادة منها .

ومن الواجب أن يدرس الطفل الحساب والجغرافية التجارية ولكن ليس بوصفها أشياء معزولة بنفسها ، ولكن بالاشارة أو بالرجوع الى محيطها الاجتماعي . والشبان يحتاجون الى التعرف على المصرف بوصفه عاملا في الحياة الحديثة ، وأن يعرفوا ما يؤدي من عمل وكيف يقام به . ومن ثم فان عمليات حساب مناسبة تكون ذات معنى له مغاير تماماً للامثلة التي تستهلك الوقت وتقتل الذهن ، وهي الأمثلة الموجودة في النسبة المئوية ودفع أجور الاعمال ذات الوقت غير الكامل ، وغير ذلك مما هو موجود في كل دروس الحساب عندنا . أما العلاقة بالجامعة كما معبر عنها بالرسم فلا حاجة بي الى الخوض في موضوعها ، ولا أرغب – وأقولها بيسر – في ان أبين ان من الواجب وجود ترابط بين كل اقسام نظام المدرسة . على ان المشاهد وجود كثير من التفاهة الواضحة في موضوعات الدراسة الابتدائية والثانوية . فاذا حصناها وجدنا أنها ملأى باشياء تدرس ولكنها ليست بحقائق ، بل الواجب ان ينسى تعلمها بعد ذلك . وسبب هذا في وقتنا هذا ان الاقسام الدنيا من

نظامنا ليست بذات ارتباط حيوي بالاقسام العليا . فالجـامعة أو الكلية ، كما يقال فيها ، محل بحث حيث تجري البحوث ، فهي محـل مكتبات ومعارض ، حيث توجد افضل مصادر الماضي مجموعة ومحفوظة ومنظمة . وما يصدق على الجامعة من ان روح البحث لا تحصل الا بالاتجاه في البحث ، يصدق على المدرسة ايضاً ، فعلى الطالب الا يتعلم الا ما كان ذا معنى له ، وما يوسع أفقه عوض ان يكون مجرد توافه . لذا فالواجب ان يتعرف الطالب على الحقائق بـــدلاً من التعرف على اشياء كان يعتقد أنهـــا حقائق قبل خمسين سنة أو نحو ذلك ، أو انها تعتبر مفيدة بفضل سوء فهم بعض انصاف المثقفين من المعلمين . ومن الصعب أن نرى كيف يمكن ان تحصل هذه الغايات إلا اذا اصبح لأعلى قسم في نظامنا التربوي ارتباط كامل مع اكثر ميولنا فطرية .

اما الرسم أو المصور القادم فهو توسيع للمصور الثاني ، فقد توسعت المدرسة اذا شئت القول ، ولكن مـا يحيط بهـا كالبيت والحديقة والريف وعلاقـــة المدرسة بالتجارة وبالجامعة ، كل ذلك بقي على حاله ، والغرض من كل هـــذا أن اظهر الواجب الملقى عـلى عاتق المدرسة هو ان تخرج من عزلتهـا لتضمن ارتباطاً عضوياً بالحياة الاجتماعية التي سبق لي ان تكلمت عنه . وليس مـــا نريد أن نوضحه هو الخريطة التي نأمـل ان يرسمها مهندسنا للمدرسة ، ولكنه التصوير الذي يمثل الفكرة التي نريد تجسيمها في بنـــاية المدرسة . ففي الجانب الاسفل تشاهد غرفة الطعام والمطبخ وفي الأعلى توجد المصانع الصغيرة للخشب والمعدن ومعمل الحياكة والخياطة . اما المركز فانه يمثل مجيء الجميع الى المكتبة ومعنى هذا انهم يأتون جميعاً الى المكتبة ومجيئهم يعني تجمع المصادر الفكرية بكل انواعها ، وهي المصادر التي تلقي ضوءاً على العمل الفعلي يمنحه معنى وقيمة حرة . واذا كانت الزوايا الاربع تمثل التطبيق الجاري ، فان القسم الداخلي يمثل الفعاليات

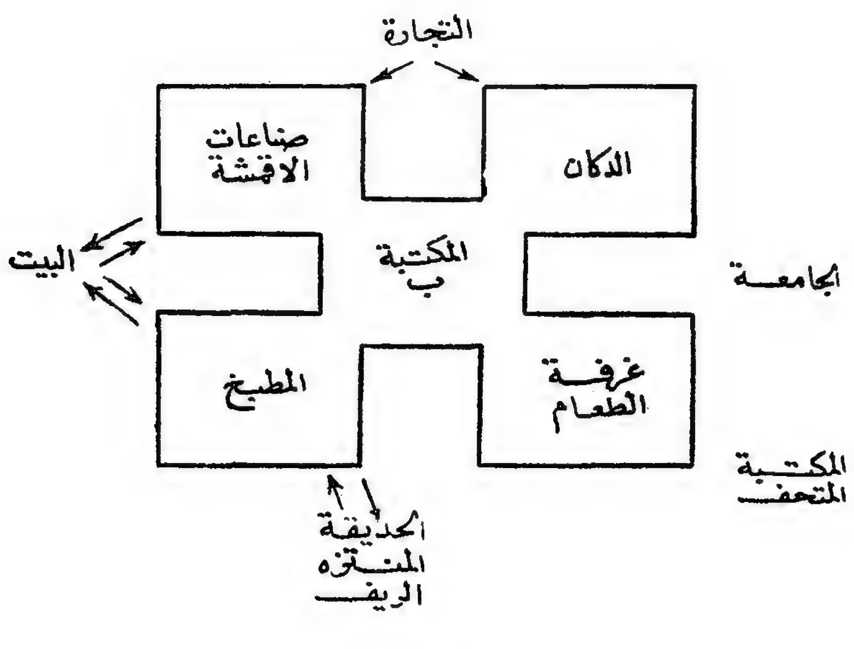
الواقعية . وبعبارة أخرى اننا نرى ان الغرض من هده الاشكال في التطبيق المدرسي غير موجود بصورة رئيسة في الاشكال نفسها ولا في المهـــارة الفنية لدى الطباخين والنجارين والبنائين ، ولكن بارتباطهـا من الناحية الاجتماعية بالحياة الخارجية .وهي من ناحيةالفرد تشير الىحاجة الطفل الى العمل والتعبير والرغبة في صنـع شيءما والى انيكون انشائياً او بنـّاءله القدرة على خلق شيء ما بدلاً من ان يكون سابياً تابعاً لا غير . ومغزاهـــا الجسيم أن تحفظ التوازن بين الجانبين الاجتماعي والفردي .

وهـــذا المصور يرمز بصورة خاصة الى العلاقة بالجانب الاجتماعي ، فهنا البيت على احد الجانبين ، وهنا خيوط الاتصال تروح جيئة وذهابـــاً بصورة طبيعية بين البيت والمطبخ وغرفة النسيج في المدرسة . وان بـامكان الطفل ان يحمل معه ما تعلمه في البيت لينتفع به في المدرسة كما يطبق في بيته الاشياء التي تعلمها في المدرسة . وهذان هما الشيئان العظيمان لفصم العزلة وايجاد العلاقة او الصلة ، وهما ان يجيء الطفل الى المدرسة بكل خبراتـه التي حصل عليها من محيطه خارج المدرسة ويخرج منهـا بشيء ما يستعمله في حياته اليومية بصورة مباشرة .

ان الطفل يدخـــل المدرسة التقليدية بجسم صحيح وعقل غير راغب في التعليم الى حد ما ، وعلى الرغم من انه في الحقيقة لا يأتي بجسمه وعقـله معاً ، فانه يضطر الى ان يترك عقله خارج المدرسة ،لأنه لا يجد حالة ما لاستعماله فيها.

فلو كان له عقل مجرد تماماً لاستطاع ان يأتي به معه الى المدرسة ، ولكن له عقلا يتعامل مع الاشياء المحسوسة ، ولن يستطيـع ان يأتي بعقله معه مـــا لم

تدخل هذه الاشياء الى حياة المدرسة ، فما نريده هو أن يأتي الطفل الى المدرسة بجسمه وعقله كاملين وأن يغادر المدرسة بعقل أغنى وجسم أصح .



(مصور رقم ٣)

ان الكلام على الجسم يوحي اليّ بانه على الرغم من فقدان محـــل مخصص للتربية البدنية (او الجمنازيوم) في هذه الرسوم ، فان الحياة الفعالة المطبقة بين زواياه الاربع تسبب تمريناً بدنياً مستمراً بينما التمرينات البدنية المناسبة تتصل ببعض نواحي الضعف عند الاطفال لتعديلها وتحـــاول بوعي اوسع ان تبني جسماً متيناً بوصفه مقرّ العقل السليم . اما صلة غرفة الطعام والمطبخ بالريف وما يجري فيه من العمليات والانتاج فقل ان نحتاج الى ذكرها . ومن الممكن تدريس الطبخ من دون ذكر صلته بحياة الريف وبالعلوم التي يجمعهـا درس الجغرافية ، ولعله قد درس بصورة عامة من دون هذه الروابط التي تربطه بصورة حقيقية، ولكن الريف اصل المواد التي تدخل المطبخ . وهي تأتي من التربة وتكتسب

حالتها الطبيعية بتأثيرات من الضوء والماء كما أنها تمثل اختلافاً واسعاً بين البيئات المحلية ، وبهذه الرابطة وهذا الامتداد من الحديقة الى عالم اوسع ينال الطفل أحسن تقدم لدراسة العلوم باسئلة من هذا النوع : أين تنبت هذه الاشياء ؟ وماذا كان ضرورياً لنموها ؟ وما صلتها بالتربة ؟ وما تأثير تقلبات الجو المختلفة فيها ؟ ! .. كما يمكن تقديم أسئلة غير هذه ، وكلنا يعلم ما كانت عليه دروس علم النبات سابقاً ، فهي من جهة قطف ورود جميلة وخلابة ثم وضعها في مجموعة ، ومن جهة اخرى تجزئة لهذه الورود واطلاق اسماء علمية على أجزائها المختلفة ثم تحري أوراقها المتنوعة لذكر أسماء لكل أنواعها واشكالها ، لقد كانت دراسة نباتات من دون رجوع الى ترتيبها او الى مكانها أو نموها ، وعلى النقيض من هذا تكون الدراسة الحقيقية للنبات لأنها ترجع بها الى محيطها الطبيعي وأوجه الانتفاع بها لا باعتبارها طعاماً وحسب بل بكل أوجه الافادة منها في حياة الانسان الاجتماعية . ويصبح الطبخ كذلك أفضل واسطة طبيعية لدراسة الكيمياء ، لأنه يجهّز الطفل بشيء ما يستطيع حالاً ادخاله في خبرته اليومية .

وقد سمعت مرة امرأة نابهة جداً تقول إنها لا تستطيع ان تفهم كيف يمكن تدريس الاطفال الصغار موضوع العلوم ، وذلك لانها لم تستطع أن تدرك كيف يستطيع الاطفال أن يفهموا الذرة والجزيء . وبعبارة اخرى ، ان هذه السيدة لم تشاهد المستوى العالي في تقديم الحقائق المجردة البعيدة عن خبرة الاطفال اليومية ، ولكنها لم تستطع ان تفهم كيف يمكن تدريس العلوم بدون مشاهدة نهائية .

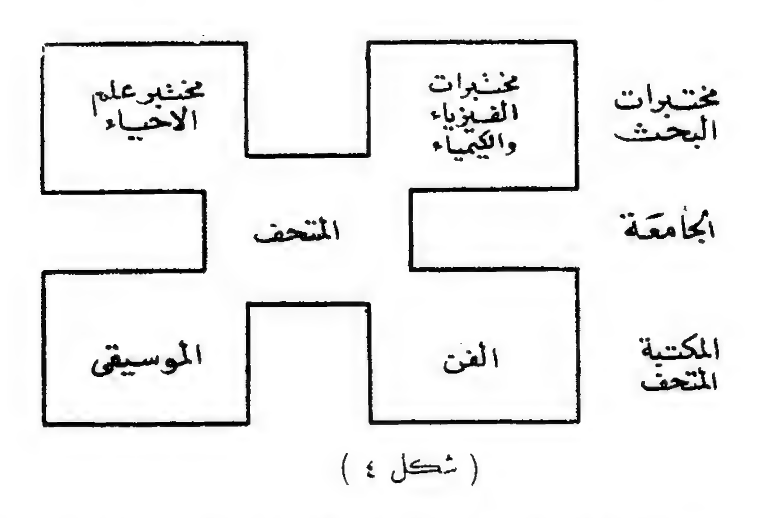
وقبل أن نبتسم لهذه الملاحظة نحتاج الى ان نسأل انفسنا عما اذا كانت هذه

المرأة هي الشخص الوحيد الذي يرى هذا الرأي ، أو انها قد عبرت بسذاجة عن القاعدة الشائع تطبيقها في أغلب مدارسنا [1] هـذا وان علاقات بالعـالم الخارجي مماثلة للعلاقات السابقة موجودة في معامـل النجارة والنسيج ، فهي ذات صلة بالريف لأنه مصدر موادها وذات صلة بالفيزياء ، لأن علم الفيزياء هو علم تطبيق الطاقة ، كما انها ذات علاقة بالتجارة والتوزيع والفن وتطور علـم الهندسة المعمارية والزخرفة . ولها كذلك رابطة وثيقة بالجامعة بسبب المدارس الصناعية والهندسية فيها ، وبسبب وجود المختبر وطرقـه ونتائجه العلمية . واذا رجعت الى المربع الذي يشير الى المكتبة (في الصورة رقـم ٣ المشار اليه بالحرف أ) وتصورت غرفاً بعضها في الزوايا الاربع وبعضها في المكتبة ، فقد أدركت فكرة عن غرفـة المناقشة او الالقـاء ، هي المحل الذي يأتي اليه الاطفال بخبراتهم وأسئلتهم ووقائعهم الخاصة التي وجدوها ليبحثوها أو يناقشوا فيها لعل وجهة نظر جديدة تلقى عليها ، خصوصاً اذا كانت وجهة النظر هـذه من خبرة الآخرين أو من حكمة البشرية المجتمعة التي ترمز اليها المكتبة . فهنـا توجد الصلة العضوية بين النظرية والتطبيق ، فالطفل لا يعمل اشياء وحسب ،بل له فكرة عما يعمله ، وله من البداية مفهوم عقلي يدخـل في التطبيق فيوسعه ، بينما تجد كل فكرة بصورة مباشرة أو غير مباشرة استعمالا في الخبرة وتأثيراً في الحياة. وهذه—وهذا قول أكاد أستغني عن كره—ثبتت مركز الكتاب المقرر أو القراءة المطلوبة في التربية ،وكلاهمـا وان كانا مضرين اذا اصبحا تعويضاً عن الخبرة ، فـانهما على غاية الاهمية في التفسير وتوسيع الخبرة .

---

(١) يقصد تدريس العلوم نظرياً — المترجم

أما الرسم الباقي وهو الرسم الرابع فانه يصور الفكرة عينها بصورة دقيقة ، لأنه يرمز الى الطابق الاعلى من هذه المدرسة المثالية . ففي الاركان العليا توجد المختبرات وفي الاركان السفلى توجد استوديوهات الاعمال الفنية التصويرية والسماعية . اما



(شكل ٤)

الاسئلة والمشكلات الجسدية والعلاجية التي تظهر في المطبخ وفي المعمل فانها تؤخذ الى المختبرات لتوجد لها الحلول . فمن أمثلة ذلك انه بينما كان احد الاطفال الكبار من احدى المجموعات يقوم بعمل تطبيقي في النسيج يستدعي استعمال عجلة الغزل في الاسبوع الماضي ، قد تمكن من إدراك الرسوم التي توضح اتجاه القوى الناتجة من المِدوس والعجلة ونسبة سرعة الحركة بين العجلة والمغزل . وبالطريقة ذاتها نجد أن النباتات التي يطبخها الطفل تصبح اساساً لولع ملموس في علم النبات ، ولعله يأخذها ويدرسها كلها ، وقد استمرت دراسة نمو نبات القطن في احدى المدارس في بوسطن Boston مدة خمسة اشهر ، ومع ذلك فقد كان شيء جديد يبرز للدراسة كل يوم . واننا لنأمل أن نقوم بشيء مماثل لهذا في دراسة كل انواع النباتات التي تمدنا بالمواد الأولية للخياطة والحياكة ، لان هذه الاشياء تحمل – كما آمل – صلة المختبرات الى المدرسة بكاملها .

فالرسم والموسيقى ، أو التصوير والفنون السمعية يمثلان السمو وتبلور المثل واعلى درجة من التقاء في العمل المنفذ . وانني اعتقد أن كل شخص ليس له وجهة نظر ادبية بحتة يعترف بأن الفن الأصيل ينمو من عمل الفنان نفسه ، فان فن عصر النهضة كان عظيماً لأنه نما من اعمال الحياة اليدوية ، فلم يظهر من جو معزول مهما كان ذلك الجو نموذجياً او مثالياً ، ولكنه نقل الى عمليات الناس الروحية الزاخرة بالمعنى والموجودة في اشكال الحياة اليومية الدميمة فعلى المدرسة ان تلاحظ هذه الصلة ، فالناحية الفنية المحصنة ضيقة ، والفن الخالص اذا أخذ بنفسه وتغذى من لا شيء فانه يميل الى ان يصبح قسرياً وفارغاً ووهمياً . ومن الطبيعي انني لا اعني ان العمل الفني كله يلزم ان يتصل بتفاصيل عمل المدرسة . ولكني اعني بيسر ان روح الاتحاد بينهما تمنح الفن حيوية وتمنح العمل الآخر عمقاً وغنى .

وان الفن كله يشمل الاعضاء الجسدية : العين واليد والأذن والصوت ومع ذلك فهو شيء اكثر من المهارة الفنية المحصنة المحصلة بالتعبير العضوي ، لأنه يتضمن الرأي والفكر ونقل الاشياء عقلياً ، ومع ذلك فهو اكثر من تعدد الافكار نفسها لأنه توحيد حي بين الفكرة وأداة التعبير . وان هذا التوحيد تعبر عنه المدرسة المثلى [١] بالقول بان العمل الفني يمكن ان يعتبر بأنه يأتي من المعامل فيمر خلال انبيق [٢] المكتبة والمعرض ثم يرجع الى العمل مرة ثانية . وخذ على هذا مثلاً من معمل النسيج ففيه مثل هذا التوحيد . وانني اذ أتكلم عن مدرسة المستقبل ، المدرسة التي نأمل ان تكون لنا في وقت قابل فالحقيقة

---

١ ـ يقصد المثلى الراقية او المقصودة تربوياً وقد تقدمت الاشارة الى ذلك ـ المترجم

٢ ـ الانبيق : آلة تقطير .

الجوهرية في معمل النسيج انه غرفة لصنع اشياء عملية في الخياطة والغزل والحياكة ليحصل الاطفال على اتصال مباشر بالمواد وبانواع مختلفة من الحرير والقطن والكتان والصوف . ثم تظهر المعلومات التي تخص هذه الاشياء : اصلها وتاريخها ، اتخاذها لاستعمالات خاصة ، ثم المكائن المختلفة التي يستفاد بها من المواد الخام ، وينبثق النظام من التعامل مع هذه المشاكل بنوعيها العملي والنظري ومن هنا تنهض الحضارة ، اذ ينشأ بعضها من رؤية كل هذه الاشياء تعكسها ظروفها وارتباطاتها العلمية والتاريخية حيث يقدرها الطفل بوصفها انجازات فنية وافكاراً تسهم في العمل وينشأ بعضها الآخر بسبب من تقديم الفكرة الفنية في غرفة العمل نفسها . وفي المدرسة المثلى يوجد شيء من هذا النوع وهو ، قبل كل شيء ، معرض صناعي كامل ليعطي نماذج من المواد في مختلف ادوارها من الصناعة والالات من أيسر أنواعها الى أشدها تعقيداً ، وقد وضعت للممارسة أو التطبيق ، ثم مجموعة من الرسوم الفوتوغرافية والصور التي تمثل المناظر الخارجية والمشاهد التي جاءت منها المواد ، أي نبتها الاصلي وصور اخرى تبين محلات صنعها في المعامل . وان مجموعة من هذا النوع تصبح درساً حياً ومستمراً في توحيد الفن والعلم والصناعة . كما سيكون هناك كذلك نماذج من النسيج ارقى في صنعه مما صنع في المعمل ، كأن يكون من الاقمشة الايطالية والفرنسية واليابانية والشرقية . وستكون هناك أيضاً اهداف تبين الاسباب التي دعت الى التصميم والزخرفة اللذين استعملا في الانتاج . اما الأدب فسيقوم بقسطه في تمثيل عالم الصناعة عقلياً مثل بنلوب [1] في الاوذيسة ، وهي من الأدب الكلاسيكي ، لأن الخُلُق تجسيد لجانب تجاري معين في الحياة

---

(١) زوجة اودسيوس الوفية ـ المترجم .

الاجتماعية وهكذا فمن زمن هوميروس الى العصر الحاضر وجد موكب مستمر من الحقائق المترابطة التي ترجمت الى لغة الفن ، كما أن الموسيقى تقدم حصتها أو دورها من الاغنية الاسكوتلندية على العجلة الدائرة الى أغنية مركريت في اثناء الغزل أو مقطوعة فاكنر الموسيقية ويصبح المعمل معرضاً يصور أخشاباً وتصاميم جميلة ، وهو من جهة أخرى يقدم مجملاً للتطور التاريخي لفن الهندسة المعمارية في رسومه وصوره .

وها أننا حاولت أن أبيّن كيف يمكن للمدرسة أن تربط بالحياة بصورة تجعل الخبرة التي اكتسبها الطفل بصورة مألوفة وشائعة تنتقل الى المدرسة وتستعمل فيها ، كما أن ما يتعلمه الطفل في المدرسة يرجع به ليستعمله في الحياة اليومية ، فتصبح المدرسة كلا عضوياً بدلاً من ان تكون خليطاً من أشياء منفصلة ويختفي حينذاك انعزال الدراسات عن بعضها كما تختفي أقسام النظام المدرسي . وسيصبح للخبرة ناحيتها الجغرافية ، وجوانبها المؤلفة من الجانب الفني والأدبي والعلمي والتاريخي . فكل الدراسات تنبثق من أوجه أرض واحدة وحياة واحدة عاشت عليها . وليس لدينا طبقات من أرضين منضدة بعضها فوق بعض احداها رياضية والاخرى طبيعية والاخرى تاريخية وهلمجرا . فلا نستطيع أن نعيش في أي منها اذا أخذت وحدها . فاننا نعيش في عالم كل جوانبه مرتبطة معاً . كما ان كل الدراسات تنشأ من علاقاتها في عالم واحد مشترك كبير .

وعندما يعيش الطفل علاقات مختلفة وملموسة بالعالم المشترك فمن الطبيعي ان تتوحد دراساته ولا يصبح من الصعب ربطها ببعضها . وليس المعلم مضطراً الى اللجوء الى كل انواع الوسائل ليدمج قليلاً من الرياضيات في درس التاريخ

ومـــا شاكل ، بل ليربط المدرسة بالحياة ، وسترتبط كل الدراسات ببعضها بالضرورة . وعلاوةعلى ما تقدم ،فاننا اذا ربطنا المدرسة كلها بالحياة كلها فان مثلها واهدافها المختلفة في الثقافة والنظام والمعلومات ، والافـــادة لا تصبح متفرقة وان كنا نختار لأحداها دراسة واحدة وللأخرى دراسة أخرى . وان نمو الطفل في اتجاه الخدمة والمقدرة الاجتماعية واتحاده بالحياة بصورة اوسع واكثر حيوية ، ليصبح هدف التوحيد كما يأخـــذ النظام والثقافة والمعلومات محلها في أوجه هذا النمو .

وهنا أود ان اضيف كلمة واحـــدة عن علاقة مدرستنا الخاصة بالجامعة ، فالمشكلة هي أن نوحد وننظم ونجمع معاً كل العوامل المتفرقة بوضعها جميعاً في اتحاد عضوي بالحياة اليومية . وان ما يكمن وراء الجـــامعة بوصفها مؤسسة تربوية انما يمثل ضرورة صنع شيء ما ليستعمل نموذجاً لهذا التوحيد وامتداداً لعمل ابتداء من الطفل في السنة الرابعة من عمره الى الدراسات العليا في الجامعة وقد سبق أن قلنا كثيراً عن مساعـــدة الجامعة في العمل العلمي المنظم الذي يذكر تفصيلاته رؤساء الاقسام احيانـاً . فطالب الدراسة العليا يأتي الينا ببحوثه وطرقه في البحث مقترحاً افكاراً ومشكلات . وهو يرى المكتبة والمعرض في خدمته .ونحن نريد ان نوحد الاشياء جميعاً وان نحطم الحواجز التي تفصل تربية الطفل الصغير عن تعليم الشاب الناضج ، ونقرن التربية الدنيا بالتربية العليا فلا يبدو للعيان منها أقسام عالية واخرى واطئة لأنها جميعاً تربية وحسب . وعند الكلام بصورة اخص عن الجانب التربوي من العمل اظن ان اقدم كرسي للتربية في قطرنا يبلغ عشرين سنة من القدم تقريباً وهو كرسي التربية في جامعة مشيكان Michigan ، فقد اسس في السبعينيات

المتأخرة [١] ، ومع ذلك فلا توجد الا جامعة او جامعتان حاولتا ان تجعلا رابطة بين النظرية والتطبيق . لأن الجامعات تصرف معظم الوقت بالنظريات والمحاضرات والرجوع الى الكتب اكثر مما تدرس بالعمل الفعلي نفسه . وفي جامعة كولومبيا (في كلية المعلمين) توجد رابطة متينة وواسعة بين الجامعة واعداد المعلمين . وقد انجز عمل من هذا النوع في محل أو محلين آخرين. ولكننا نريد هنا اتحاداً اكثر التئاماً حتى تضع الجامعة كل مصادرها الثقافية رصيداً للمدرسة الابتدائية وتسهم في تطور موارد منهجية قيمة وطرق دراسية سليمة . وتصبح المدرسة مختبراً يرى فيه طلبة التربية النظريات والآراء في دور تطبيقها واختبارها ونقدها وتنفيذها كما يرون تطور الحقائق الجديدة . اننا نريد ان تكون المدرسة في علاقتها بالجامعة نموذجاً فعالا لتربية موحدة ، وهنا اقول كلمة عن صلة المدرسة بالاولاع التربوية بصورة عامة . لقد سمعت ان احد المعلمين اعترض على اتخاذ طريقة معينة تستعمل في مدرستنا ، وقد جاء الاعتراض في قوله : (انكم تعلمون انها مدرسة تجريبية ، فطلابها لا يعملون في الظروف ذاتها التي نعمل نحن فيها .) والظاهر من قوله ان الغرض من اجراء تجربة هو ان الناس الآخرين لا يحتاجون اليها أو في الأقل لا يحتاجون كثيراً من التجارب لأنهم يريدون ان يكون بأيديهم شيء معين وواضح ليمارسوه . فالتجربة تتطلب ظروفاً مساعدة خاصة لكي تحصل النتائج بصورة مضمونة وغير مقيدة ، وعلى مطبق التجربة أن يعمل من دون تشويش ، وان تكون كل المصادر الضرورية في متناول يده ، وقد اصبحت المختبرات اليوم كل المشاريع التجارية الواسعة والمعامل الكبيرة والسكك الحديدية والقاطرات البخارية . ومع ذلك فالمختبر

---

(١) اي خلال العقد السابع من القرن التاسع عشر (من ١٨٧٠ ، الى ١٨٧٩) ـ المترجم

ليس مشروعاً تجارياً ، ولا يهدف الى ان يضمن لنفسه ظروف الحياة التجارية. كما أن الممارسة التجارية لا تتطلب المختبر لوجود فرق بين تنفيذ واختبار حقيقة جديدة أو طريقة جديدة وبين تطبيقها على مجال واسع وجعلها حاضرة لاستعمال الناس ، اي تجارية . ولكن الشيء الأول هو ان نكتشف الحقيقة وأن نهيىء التسهيلات الضرورية لأن هذا الشيء سيصبح اوسع تطبيقاً في العالم على المدى البعيد. واننا لا نتوقع ان تقلدنا المدارس الاخرى حرفياً ، فالمثال الفعال لا يعني شيئاً ما يستنسخ ولكنه شيء يقدم تطبيقاً في يسر المبدأ وفي الطرق التي تجعله سهلا ، وهكذا فإننا (اذا أردنا الرجوع الى نقطتنا) نريد ان نحل مشكلة التوحيد وتنسيق نظام المدرسة نفسه وان نقوم بهذا بربطه بصورة قوية الى الحياة لنبرهن على امكان تنظيم من هذا النوع في التربية كلها وضرورته .



- ٤ -

نفسانية (سكلجة) التربية الابتدائية

من الطبيعي أن اكثر الجمهور مهتم بما يجري يوماً بعد يوم في المدرسة ، وهو ذو صلة مباشرة مع الاطفال . وان هذا يصدق على الآباء الذين يرسلون أولادهم وبناتهم لاحراز نتائج شخصية يرغبون في احرازها لا من اجل تحسين نظرية التربية ، وهو في الغالب يصدق كذلك على زائري المدارس الذين يميّزون بدرجات مختلفة ما يقام به عملياً امام عيون الاطفال ، ولكن قل ان تكون لهم الرغبة او الوقت لاعتبار علاقـة العمل المدرسي بالمشا كل التي منحت العمل المدرسي اهميته . والمدرسة لا تستطيع أن تغفل النظر الى هذه الناحية من عملها ، لأنها بالالتفات اليها فقط تستطيع ان تبقي على ثقة القائمين على شؤونها وحضور طلبتها .وعلى كل حال فان مدرسة يديرها قسم في الجامعة يلزم ان يكون لها وجه آخر . واهم قسم في عمـــل المدرسة هو القسم العلمي حسب وجهة نظر الجامعة ، فهو الذي يقدم التفكير التربوي ، ولكن الغرض تربية عدد معين من الاطفال لا يكاد يبرر انفصال الجـــامعة عن التقليد الذي يقصر عملها على اولئك الذين انهوا تعليمهم الثانوي . فالهدف العلمي وحـــده واجراء التجارب في المختبر على شرط ان يكون مماثلا لغيره من المختبرات العلمية هو السبب في ان يكون للجامعة مدرسة ابتدائية . لأن مدرسة من هذا النوع

مـــا هي الا مختبر لعلم النفس التطبيقي ، وهو العلم الذي يفسح مجالاً لدراسة العقل كما يظهر وينمو في الطفل ، كما انه يبحث عن مواد ووسائطيتوقع منها اكثر من غيرها ان تملأ وتوسع ظروف النمو الطبيعي . فهي ليست دار معلمين ولا قسماً لاعدادهم ، انها ليست مدرسة نموذجية لأنها لا تنوي ان تطبق اية فكرة او وجهة نظر معينة ، ولكن مهمتها هي مشكلة استعراض تربية الطفل في ضوء مبادىء الفعالية العقلية وعمليات النمو التي اصبحت معلومة بإستخدام علم النفس الحديث . وان هذه المشكلة نفسها لمشكلة غير محدودة ، فكل مـا تستطيـع ان تقوم به مدرسة مهما كانت ، هو ان تساعد طلبتها في هذا المجال وذاك ، وان تنهض لابراز اهمية التربية نظرياً وعملياً على هذا الهدي والرأي ، ولما كان هذا هو الهدف فعلى ظروف المدرسة ـ طبعاً ان تقبله . وما الكفاح في دراسة عملية النمو وقوانينه في ظروف اصطناعية كهذه وهي ظروف تعوق كثيراً من الحقائق الرئيسية عن اظهار نفسها في حياة الطفل ، الا سخافـــة واضحة كما ان مشكلة المختبر من ناحيتها التطبيقية تظهر بشكل انشاء منهج دراسة ينسجم مـــع التاريخ الطبيعي لنمو الطفل في المقدرة والخبرة .

فالمسألة اذن هي اختيار عدد من الموضوعات متنوعة ومتناسبة تستجيب بصورة محددة لحاجات وقوى فترة معينة من النمو ، كما تستجيب كذلك الى أنماط من اعمال الانسان التي تربط المواد الدراسية المختارة بصورة حيوية في النمو . واننـا لا نستطيـع ان نعترف الى اقصى حـد واوسع حريـة بقصور معرفتنا وعمق جهلنا في هذه المسائل ، فليس من احد له هيمنة علمية تامة على الحقائق النفسية الهـامة في اية سنة من سني الطفـــل . ومن الافتراض البحث ان ندعي ان مواد معينة هي افضل مواد مناسبة لترقية نمو الطفل ، كما تمت

اماطة اللثام عن ذلك [1] وان الافتراض القائم في المختبر التربوي هو ان مـا نعرفه عن ظروف وانماط النمو – هو على الارجح – كاف لجعل القيـــام ببحث حصيف ممكناً ، كما اننا بالاعتماد على ما سبقت لنا معرفته نستطيع ان نوسع معرفتنا وان نعرف المزيد . والنقطة الرئيسية هي ان تجربة من هـذا النوع ستضيف او تزيد في اقتناعاتنا المعقولة فما نحتاج اليه هو ان نضمن تنظيمات تسمح لحرية البحث وتشجعها تنظيمات تتقدم ضماناً بان الحقائق المهمة لن تقسر على الانزواء كما تضمن وجود ظروف تمكن التطبيق التربوي الذي يقول به البحث لينفذ باخلاص من دون تحريف او طمس ينجمان من اعتماد غير صحيح على آراء تقليدية سبق ان اخذنا بها . فبهذا المعنى تصبح المدرسة مركز تجريب في التربية . اذن فما الفرضية الفعالة التي اتخذها عـــلم النفس ؟ وما الذي اتخذته الجهات التربوية المقابلة ليكون الى حد ما مسايراً لما اتخذه علم النفس ؟!

ان بحث هذه النقاط يمكن ان يتحقق بمقارنة بين علم النفس المعاصر وعـلم النفس القديم ، وان هذه المقارنة ذات ثلاثـــة اوجه . فعلم النفس القديم اعتبر العقل مسألة فردية محصنة ذات اتصال مباشر ومجرد بالعالم الخارجي ولم يثر الا سؤالا واحداً ، هو مسألة الطرق التي يتم بها تبادل الاتصال بين كل من العقل والعالم الخارجي . وقد اعترف بعملية واحدة من عمليات العقل ، كما لو كان من وجهة نظرية عقل واحد يعيش في هذا العالم .

اما في الوقت الحاضر فان الميل السائد هو اعتبار عقل الفرد وظيفة للحياة

---

١ ـ يقصد أن طبيعة الانسان غير معروفة معرفة تامة ، لذا فكل مـــا يقدم لترقية نمو الانسان وعقله من مبادىء ومواد لا يعتقد بفائدته بصورة يقينية ولكن بصورة حدسية .
المترجم

الاجتماعية ، اي انه غير قادر على العمل او النمو بنفسه بل انه يتطلب تنبيهاً مستمراً من وسائل اجتماعية ويجد غذاءه في ما يمده به المجتمع ، وقد جعلت فكرة الوراثة الفكرة القائلة بأن كيان الانسان الجسدي والعقلي ارث من الرس Race فكرة مألوفة . اي ان ذلك الكيان رأس مال ورثة الفرد من الماضي وهو يمسكه بثقة لمستقبله. اما فكرة التطور فقد جعلت هذه الفكرة مألوفة ، وهي الفكرة القائلة بأن عقل الانسان لا يمكن ان يعتبر ملكية فردية محتكرة ولكنه يمثل حلولاً في كفاح الانسان وتفكير الانسانية . اي انه قدنما في محيط اجتماعي كما هو طبيعي . وان الاهداف والحاجات الاجتماعية كانت أقوى مؤثر في تكوينه ـ وعلى هذا فالفرق الرئيس بين الهمجية والتمدن لا يقع في الطبيعة المجردة التي يجابهها كل منهما ، ولكن في كل من الوراثة الاجتماعية والوسائل الاجتماعية . وقد جعلت الدراسات التي أجريت على الطفولة هذه النقطة واضحة كالنقطة السابقة وهي ان الوراثة التي تكتسب اجتماعياً لا تؤثر في الفرد إلا بمؤثرات اجتماعية حاضرة . والطبيعة تمدنا حقيقة بالمنبهات الطبيعية كالضوء والصوت والحرارة .. الخ .. ولكن القيمة المتعلقة بهذه المنبهات والتفسيرات التي تخصها تعتمد على الطرق التي يتعامل بها المجتمع الذي يعيش فيه الطفل مع هذه الاشياء . وليس المنبه الحقيقي للضوء هو الحقيقة التامة ، ولكن التفسير الذي يسبغه عليه التفكير والفعاليات الاجتماعية يمنحانه ثروته في المعنى . فبالتقليد والايحاء والتعليم المباشر ، واكثر من هذا ما يحدث بالبصيرة اللاشعورية واللامباشرة حيث يتعلم الطفل تقدير الظرف والتصرف ازاء المنبه الطبيعي المجرد . وبالوسائل الاجتماعية استطاع الفرد ان يعيد باختصار في سنين قليلة التقدم الذي استغرق الجنس الانساني كله في بنائه قروناً طويلة . وان التطبيق التربوي قد أظهر تكييفاً غير واع وانسجاماً مع

علم النفس السائد وقد نشأ كلاهما من تربة واحدة [1] . وكما افترض سابقاً ان العقـــل يمتلىء من الاتصال المباشر بالعالم فقد افترض كذلك ان حـــاجات الانسان الى التعلم يمكن ان تلبي باتصاله مباشرة بمجموعات مختلفة من الحقائق الخارجية يطلق عليها اسم الجغرافية والحساب والنحو .. الخ ..

وبما ان هذه المجموعات من الحقائق قد اختيرت من الحياة الاجتماعية في الماضي الذي اهمـــل واغفل ، فقد اعتبر مساوياً لذلك ان تولد من المواقف الاجتماعية لتقدم الحـــلول المطلوبة للحاجات الاجتماعية . ولم يتحقق العنصر الاجتماعي في المادة العلمية ولا في التشويق العملي الذي انشىء للطفل اذ جعل ذلك موضوع خارجي تماماً يتعلق بالمعلم وبالتشجيع والتحذير والحث وبالوسائل التعليمية التي تجعل الطفل يعالج مادة هي نفسها لم يلق عليها شعاع من الاهمية الاجتماعية الا عن طريق المصادفة . فقد نسي بان اقوى تشويق واتم معنى في حياة الطفل لا يمكن ان يحصلا الا عندمـــا تكون الدراسات المقدمة ليست دراسات خارجية مجردة ، ولكنها تقدم من اجل العلاقـــة التي تربطها بحياة المجتمع . ونسي ايضاً انه لأجل ان تصبح هـــذه الدراسات اجزاء داخلة في التصرف والخلق وجب ان 'تمَثّـلَ ، لا ان تكون مجرد مقادير من المعلومات ، وانمـــا تكون أجزا ء عضوية من حاجات الطفل واهدافه الحاضرة التي هي أهداف اجتماعية .

ومن جهة ثانية فان علم النفس القديم لم يكن إلا علم نفس مْعرفةِ نظرية ، علم نفس العقل . اما العاطفة والكفاح فلم يكن لهما الا محل عرضي وثانوي .

---

١ ـ لعله يقصد ان التطبيقات في التربية قد نشأت من الظروف نفسها التي حتمت ظهور علم النفس ـ المترجم

وقد قيل شيء كثير عن الاحساسات ، ولكن ما قيل عن الحركات لم يكن الا شيئاً ضئيلا يكاد يساوي العدم . كما جرت مناقشات حول الافكار ، وهل هي وليدة الاحساسات ام وليدة ملكة عقلية خفية ، ولكن امكانية تولدهـــا من الحاجـة الى العمل أهملت . كـما اعتبر تأثيرها في التصرف والسلوك شيئـاً ذا علاقة خارجية .

اما الآن فإننا نعتقدباننا اذا استعملنا كلمات وليم جيمسWilliam James بأن العقل او مجال الاحساسات والافكار ، ليس الا « منطقـة وسطى لا نعتبر غيرها احياناً فنخيب ان نرى وسط اختلاف الاستطاعة الهائلوتعقيدات التأمل التي قد تملأ العقل ان ليس له الا وظيفة جوهرية واحدة هي تعيين الاتجاه الذي تأخذه فعاليتنا سواء كانت قريبة ام بعيدة » .

وهنا وجد انسجام سابق في تكوينه بين التطبيق التربوي والنظرية النفسية. وقد عزلت المعرفة في المدارس وجعلت غاية في ذاتها فأصبحت الوقائع والقوانين والمعلومات قوام المنهج . ونشأ الخلاف في التطبيق التربوي والنظرية التربوية بين الذين يعتمدون اعتماداً كبيراً على عنصر الحاسة في طاب المعرفـــة ، وعلى التماس بالاشياء ودروس عن الاشياء وبين الذين يؤكدون علىالاداء المجرد والتعليماتالخ.. او ما يسمى بالعقل ، وليس هو في الواقع الا آراء اناسٍ صبت في كتب .وليس لدى اي من الفريقين محاولة لربط تدريب الحاسة او لربط العمليات المنطقيـة بالمشاكل وبرغبات الحياة ذات الصفة الطبيعية .

وهنا للمرة الثانية يظهر التغير او التحول التربوي اذا افترضنا ان نظرياتنا النفسية مهمة بحقائق الحياة اياً كانت . اما النقطة الثالثة في المقارنـــة فانها مستقرة في المفهوم الحديث للعقل بوصفـه جوهرياً بانه عمليـــة نمو وليس شيئاً ثابتـاً .

أما بموجب النظرة القديمة فقد عرّف العقل بأنه عقل وانتهت قصته كلها . وقد قيل عن العقل بأنه مجرى ثابت عند كل الناس لأنه متجانس مع تشكيلة الملكات العقلية ذاتها سواء ذلك عند الطفل والبالغ ، فإذا أشير الى فرق ما فان ذلك يعني بيسر ان بعضاً من هذه الملكات الجاهزة او المهيأة من السابق كالذاكرة مثلا قد باشرت عملها في وقت مبكر بينما بقيت ملكات اخرى، كملكة اصدار الحكم والاستدلال، دون ان تظهر الا بعد ان أرغم الطفل - بالتدريب على التذكر - على ان يعتمد اعتماداً تاماً على آراء الآخرين . ولم يكن من فرق مهم اعترف به الا الفرق في الكمية والمقدار [1] فقد عدّ الطفل رجلاً صغيراً وعد عقله صغيراً كذلك في كل شيء عدا الحجم اذ اعتقدوا أن لعقل الطفل ما لعقل البالغ من الحجم ، وأنه مزود كذلك بالملكات ، كملكة الارادة والانتباه والذاكرة الخ.. اما الآن فإننا نعتقد ان العقل شيء نام ، ولذا فهو في جوهره متغير ، ومعبر عن اوجه متميزة في القابلية والولع في مراحل مختلفة من الزمن ، وهي كلها واحدة وذات نمط واحد من وجهة استمرار الحياة ، ولكنها جميعاً مختلفة ؛ لأن لكل منها مسائله ووظائفه المختلفة . (فالورقة اولا ثم السنبلة ثم الذرة كاملة في السنبلة [2] . وليس من السهل التأكيد على اتفاق التربية وعلم النفس على هذه النقطة فان محتويات الدراسة يسيطر عليها الى درجة كافية - وان تكن غير واعية - الزعم القائل: اذا كان العقل وملكاته شيئاً ثابتاً فإن مادة الدراسة للبالغين، اي المادة التي رتبت حقائقها ومبادئها ترتيباً منطقياً، وهي الدراسة الطبيعية للطفل اذا سهلت ويسرت (طبعاً) واذا وجب تخفيف السريع عن الحمل

---

١ - يقصد الفرق بين ملكات الصغار والكبار - المترجم

٢ - لعله يشير بهذا الى التدرج في النمو والادراك - المترجم

المجزوز صوفه [1] وكان ناتج هذامنهج الدراسة التقليدي الذي قرن فيه بصورة مطلقة عقل الطفل بعقل البالغ للمرة الثانية ، عدا النظر الى المـــادة من حيث المقدار ودرجة القوة . فقد قسم مدى الكون الى أقسام سميت مباحث او دراسات Studies ، وقسم كل من هذه المباحث الى اجزاء ، وخصص كل جزء لسنة دراسية معينة ، ولم يعترف بأي نظام للنمو اكتفي بتيسير الاقسام الأولى من المنـــاهج . ونستعمل القول المناسب الذي فاه به و.س جاكمن w. s. Jackman في تصوير سخافة هذا النوع من المناهج ، قـال : « لا بد انه أن قد بدا لمدرسي الجغرافية ان السماء ابتسمت لهم عندما تعين للدراسة اربع او خمس قارات . فاذا بدأت بالدراسة مبكراً ، وذلك امر سهل بدا من الطبيعي حقيقة ان تدرس قـــارة في كل صف ، فاذا وصلت الى السنة الثـــامنة تكون قد انتهيت من كل القارات » : واذا عدنا بجد مرة ثانية الى فكرة العقل بوصفه نمواً ، فان هذا النمو يحمل سمات نموذجية متميزة عن ادواره المختلفة .

ومن الواضح للمـــرة الثانية ظهور تحول او تغير تربوي . ومن الواضح كذلك ان الاختيار والتدرج في مواد الدراسة ينبغي ان يكونا بالرجوع الى الى تغذية سليمة للاتجاهات السائـــدة في الفعالية في مرحلة معينة ، لا بالرجوع الى اقسام او اجزاء مقطعة من عالم معرفة معبأ . وطبيعي ان من السهل نسبياً ان نضع اقتراحات كالاقتراحات السابقة ، ومن السهل استعمالها في نقد ظروف مدرسية قائمة ، ومن السهل ايضاً اعتماداً على تلك الاقتراحات ،

---

(١) كناية عن أن الاطفال لا يحتملون الكبار، كما لا يحتمل الريح الباردة الحمل الذي جز صوفه ـ المترجم .

ان تلح في ضرورة ايجاد شيء جديد مختلف ، ولكن الفن واسع ، والصعوبة في جعل هذه المفاهيم فعالة ، وذلك بمعرفة اي المواد واي الطرائق يحتاج اليها، وفي اية نسبة وترتيب يمكن ان تكون متيسرة ومساعدة في وقت معين .

وهنا ينبغي ان نعود الى فكرة المختبر ، ولا يوجد مقدماً جواب لهذه الاسئلة ، فالتقاليد لا تعطي ذلك الجواب لأن التقاليد مبنية على علم نفس مختلف اختلافاً كبيراً ، كما لا يمكن للعقل المجرد ان يعطي ذلك الجواب لأنه مسألة واقع وليس من سبيل الى ان توجد تلك الاشياء بالتجريب . فاذا رفضنا التجريب والتزمنا التقليد بصورة عمياء ، لأن البحث عن الحقيقة يشمل الاختبار في حقل المجهول ، فمعنى ذلك اننا نرفض الخطوة الوحيدة التي تهب التربية اقتناعاً عقلياً .

ان الفقرة الآتية تعرض بيسر عدة سطور من بحث بدىء به في السنوات الخمس الاخيرة وظهرت له نتائج نشرت قبل مدة قليلة ، ذكرت « ان هذه النتائج لا تزعم انها اكثر من حصيلة تجربة ، مؤملة جهدها المزيد من الوعي المحدد لطبيعة المشاكل وممهدة السبيل لعمل يتسم بالذكاء في القابل من الايام ، لذا فهي تقدم محدود » ومن الواجب كذلك ان نقول انه لم يتهيأ في كثير من الحالات ، من وجهة عملية ، تطبيق افضل فكرة متوصل اليها بسبب من صعوبات ادارية ناجمة عن نقص في المبالغ المخصصة ــ صعوبات ناجمة عن الحاجة الى بناية لائقة والى جهاز ، وعن العجز عن دفع المبالغ الضرورية لضمان وقت المعلمين كله في مجالات او وجهات مهمة . والحقيقة انه مع ازدياد عدد المدارس وبازدياد اعمار الطلبة ونضجهم اصبح علينا تعيين الوقت الذي يمكن به استمرار التجربة من دون الحصول على تسهيلات مناسبة امراً صعباً . واذا

جئنا الآن الى الكلام على الاجوبة التربوية التي طلبناها للفرضيات النفسية فمن المناسب ان نبدأ الكلام بمسألة النمو . فالدور الاول (من ادوار الطفل ، ولنقل البالغ من العمر اربعاً الى ثماني سنوات) متميز الى الرغبات الشخصية والاجتماعية ، وبتوجيه وترقية العلاقة بين الانطباعات والافكار والفعل . وان الحاجة لمنفذ حركة للتعبير حاجة ماسة ومباشرة ، لهذا فان مادة الدراسة لهذه السنوات يلزم ان تنتخب من أوجه الحياة الداخلة في محيط الطالب الاجتماعي ، وان تكون لها القابلية قدر الامكان على ان ينتج الطفل منها شيئاً ما ذا طابع اجتماعي في الرياضة والمهن والفنون الصناعية والقصص وتخيل الصور والمحادثة .

وان هذه المواد موجودة من البداية في اقرب الأمكنة الى الطفل ، في حياة الأسرة وفيما هو موجود في جيرته ، ثم تجاوز ذلك الى شيء بعيد نوعما كالمهن الاجتماعية (خصوصاً تلك المهن ذات العلاقة بالتعاون الحاصل بين حياة الريف والمدينة) ثم تمتد الى التطور التأريخي للمهن الشائعة وللأوجه الاجتماعية المرتبطة بها . ولا تقدم المادة على هيئة دروس او على هيئة شيء يجري تعليمه ، ولكن على هيئة شيء يدخل في خبرة الطفل خلال الفعاليات التي يقوم بها في النسج والطبخ والاشتغال في المعمل وفي المسبك والتمثيليات والمحادثة والمناقشة والقصص . فهذه بدورها وسائل مباشرة . وكلها انواع من الفعالية الحركية او التعبيرية . وقدأكد عليها لتسود منهج المدرسة ، عسى ان يمكن الحصول على صلة قوية بين المعرفة والعمل ، وهي الصفة التي تميز حياة الطفل في هذه الفترة .

فليس اذن الهدف من ذهاب الطفل الى المدرسة هو الذهاب الى محل

منعزل ، بل انه يذهب الى المدرسة ليلخص او يركز أوجهاً نموذجية من خبرته خارج المدرسة لكي يوسعها ويغنيها ثم يشكلها تدريجاً .

وفي المرحلة الثانية التي تمتد من السنة الثامنة او التاسعة الى الحادية عشرة او الثانية عشرة نجد الهدف هو ان نميز ونستجيب للتغيير الذي يصيب الطفل نتيجة نمو ادراكه لامكان الحصول على نتائج موضوعية وثابتة ولضرورة السيطرة على وسائل المهارة اللازمة للوصول الى هذه النتائج .

وعندما يميز الطفل غايات متميزة ودائمة تقف بنفسها وتتطلب انتباهاً لقيمتها الخاصة فان الغموض السابق ووحدة الحياة الجارية ينجليان . تستطيع مزاولة الفعالية لأجل الفعالية ذاتها [1] ان ترضي الطفل بصورة مباشرة ، فالواجب أن يترك الطفل لينجز شيئاً ما ، وليقود نفسه نحو ناتج محدد ومقصود .

اذن فالواجب اتباع قواعد التصرف ، وهي الوسائل المنظمة المناسبة لنيل نتائج دائمة وذات قيمة في اتقان عمليات خاصة للحصول على مهارة عند ممارسة تلك الوسائل . ومن ثم تكون المشكلة من وجهة تربوية فيما يخص مادة الدرس أن نجزىء وحدة الخبرة الغامضة الى أوجه أو الى جوانب نموذجية متميزة ، ونختار منها ما يصور أهمية النوع البشري في الهيمنة على وسائل معينة وطرائق تفكير وعمل في تحقيق اسمى غاياته ، أما المشكلة من وجهة الطريقة فهي مشابهة لما مر . وهي ان نهيىء الطفل لأن يدرك ضرورة نمو مماثل داخل نفسه ، اي الحاجة الى أن يضمن لنفسه

---

(١) اي من دون هدف ـ المترجم

سيطرة فعلية وعقلية في اساليب من هذا النوع في العمل والبحث ، لأنها هي التي تمكنه من ان يحقق لنفسه النتائج المطلوبة . واذا نظرنا من ناحية اكثر تماساً مع الجانب الاجتماعي ، فان التاريخ الامريكي (وخصوصاً ما كان منه يخص المرحلة التي كانت فيها امريكا مستعمرة) قد اختير ليقدم نموذجاً رائعاً في الصبر والشجاعة والبراعة والرأي المستقر في تكييف الوسائل للغايات حتى في وجه العوائق والمخاطرات العظيمة ، بينما المادة نفسها محددة وحية وانسانية بدرجة تدخل مباشرة في مدى الخيال الانشائي والروائي للطفل ، وهكذا فانها من وجهة استبداله في الأقل جزءاً من وعيه الخاص الواسع ولأن الهدف ليس الفراغ من المنهج ولكن معرفة العمليات الاجتماعية المستعملة في ضمان نتائج اجتماعية ، فلم يقم احد بمحاولة تدريس تاريخ أمريكا كله وفق تسلسله الزمني . بل أخذت منه مختارات متنوعة مثل شيكاغو والجانب الشمالي الغربي من وادي المسيسيبي ، ولاية فرجينيا ونيويورك ، المتطهرون Puritans وزوار الاماكن المقدسة في نيوانكلند .

وكان القصد ان تمثل انواعاً مختلفة من الظروف المحلية والمناخية لتظهر الانواع المختلفة من العوائق والاحوال المساعدة التي وجدها الناس ، كما تظهر انواعاً مختلفة من التقاليد التاريخية والعادات والاغراض لدى الاقوام المختلفة . وقد احتوت الطريقة على تقديم مقدار كبير من التفاصيل ودقائق البيئة والادوات والملابس والآنية التي يستعملها الناس والاطعمة وانماط المعيشة اليومية لكي يستطيع الطفل ان يعيد انتاج المادة بصورة حية لا بصورة معلومات تاريخية . فبهذه الطريقة تصبح العمليات الاجتماعية والنتائج وقائع ملموسة .

وعلى ذلك و في ما يخص تعرف الطفل بصورة شخصية او نقلية على الحياة الاجتماعية المدروسة والتي هي من خصائص المرحلة الاولى (لانه قد تجاوز الآن التعرف بصورة نظرية) يضع نفسه في مركز المشكلات التي يتوجب حلها ليكتشف مرة ثانية قدر امكان الطرائق التي تحل بها تلك المشكلات . وان وجهة النظر العامة القائلة بتكييف الوسائل للغايات تسيطر على العمل ايضاً . وللسهولة ، فان هذه قد تعتبر الآن منشطرة الى قسمين ، وهما القسم الجغرافي والقسم التجريبي ، ولأن العمل التاريخي يعتمد كما مر ذلك قبل قليل — على تقدير أو تقييم المحيط الطبيعي ، لأنه يقدم المصادر او المواد ويمثل المشكلات الملحة ، فان انتباهاً مناسباً يوجه نحو طبيعة الأرض كالجبال والانهار والسهول والخطوط الطبيعية للسفر والتبادل والنباتات والحيوانات الخاصة بكل مستعمرة ، وكانت كل هذه مرتبطة برحلات الى الريف عسى أن يستطيع الطفل الحصول على معلومات اولية Data مما يستطيع عليه من الملاحظة ليستعملها في تخيل بنائي وفي تصور محيطات او بيئات أبعد . يخصص الجانب التجريبي نفسه لدراسة العمليات التي تثمر نتائج فائقة ذات قيمة للبشرية . وفي المرحلة الأولى تكون فعالية الطفل فعالية انتاجية بصورة مباشرة اكثر من كونها فعالية بحث ، وما التجارب التي يقوم بها سوى انماط من عمل مستمر كما هي الحال في الغالب في ما يقوم به من لهو وألعاب ، ولكنه اخيراً يحاول ان يكتشف كيف ان وسائل او مواد مختلفة يمكن استعمالها للحصول على نتائج معينة . وهي بهذا متميزة بصورة واضحة عن التجريب بالمعنى العلمي لأن هذا الاخير يوافق المرحلة الثانية حين يكون الغرض اكتشاف حقائق وتثبتاً من صحة مبادىء . ثم لان الولع في التجريب هو العامل السائد ؛ فان

ما يقوم به حينذاك يقع في حقل العلم التطبيقي أكثر من وقوعــه في حقل العلم النظري . مثال ذلك ان العمليات التي اختيرت قد وجد انها كانت ذات اهمية في مرحلة الاستعمار ، وهي مثل قصارة الاقمشة وصبغها وصناعة الصابون والشمع وصنع أوانٍ من الزنك وتحضير الخل وعصير التفاح . وقد ادت كلهـا الى دراسة بعض الوسائل الكيمياوية كالزيوت والشحوم ومبادىء التعدين .

اما الفيزياء فبدىء بها بداية عملية ايضاً . فقد شرع بدراسة لاستعمال طاقة عجلة الغزل وآلات النسيج وتحويلها . واهتم بالمبادىء الميكانيكية المستعملة في الحياة اليومية كما في الاقفال والموازين وغيرها حتى تطورت الحال فصارت آلات ووسائل كهربائية كالجرس الكهربائي والتلغراف وغيرها . وقد أكد على العلاقــة بين الوسائل والغايات في مجالات أخرى من العمل ففي الفن وجـه اهتمام الى المسائل العملية في عــلم المرئيات والنسب في المجالات والكتل والتوازن وتأثير امتزاج الالوان وتعارضها وغير ذلك .

وفي الطبخ شملت الدراسة قوانين تركيب الاطعمة وتأثير الوسائل المختلفة في هذه القوانين . وكان الغرض من ذلك ان يستنتج الاطفال قدر امكانهم المبادىء بأنفسهم .

وفي الخياطة عُني بأنماط تفصيل الاقمشة وملاءمتها للاجسام (تجرب اولا على الدمى) ثم تدرج ذلك الى الخياطـــة الفنية . ومن الواضح ان ازدياد الاختلاف بين مجالات العمل والاولاع أدى الى فردية اوسع واستقلال في دراسات عديدة ، فالواجب تخصيص عناية كبيرة ليحصل التوازن بين الفصل والعزل غير الضروريين من جهة والاهتمام العرضي والمتنوع الاسباب بعـدد

كبير من المسائل من دون تأكيد كاف او تمييز لاي منها ، من جهة ثانية . فالمبدأ الاول يجعل العمل ميكانيكياً ورسمياً او شكلياً ويطلقه من خبرة الطفل في الحياة ومن التأثير الفعال على السلوك . والثاني يجعله ضيقاً وغامضاً ويترك الطفل من دون سيطرة محددة على قواه ومن دون وعي تام بأغراضه . وربما لم يظهر المبدأ الخاص ، مبدأ العلاقة الواعية بين الوسائل والغايات ، بوصفه المبدأ الموحد في هذه المرحلة إلا في هذه السنة الماثلة . والمرجو ان تأكيداً على هذا المبدأ في جميع العمل سيكون له تأثير موحد ومتزايد في نمو الطفل . ولم اقل شيئاً حتى الآن عن شيء من اهم الوسائل والوسائط التي توسع الخبرة وتسيطر عليها وهو اتقان الرموز التقليدية او الاجتماعية ، وهي رموز اللغة وبضمنها الرموز الكمية . وان اهمية هذه الاداتيات* Instrumentalities عظيمة جداً ، حتى ان المنهج التقليدي أو منهج الراءات الثلاث [1] خصص لها نسبة تبلغ من ٦٠٪ الى ٨٠٪ من الوقت المخصص للسنوات الاربع ، أو الخمس من سني الدراسة الابتدائية . وان نسبة الـ ٦٠٪ التي سبق ذكرها لا تحتل معدل الوقت المخصص في المدارس كلها ولكنها تمثل مقداراً منها في مدارس قليل . ان هذه الموضوعات اجتماعية من معنيين او ناحيتين ، فهي الآلات التي طورها المجتمع في الماضي لتكون وسائل أو أدوات في التتبع العقلي ، تمثل المفاتيح التي تفتح امام الطفل رأس المال الاجتماعي المختبىء وراء محدودية خبرته الشخصية . وفي الوقت الذي

---

* يقصد بالاداتيات الوسائل المؤدية الى الغايات المطلوبة .

١ ـ منهج الراءات الثلاث منهج سهل يحتوي على مواد في تعليم « القراءة والكتابة والحساب» وقد سمي بهذا الاسم لان حرف الراء يرد في كل كلمة من هذه الكلمات الثلاث في الانكليزية .
المترجم

يلزم فيه ان تمنح هاتان النقطتان مركزاً ممتازاً في التربية لهذه الفنون فانها تجعل من الضروري ملاحظة ظروف خاصة في تقديمها واستعمالها . وعلى العموم فلا يوجد في التطبيق المباشر لهذه الدراسات اعتبار لهذه الظروف . لذا فان أبرز مشكلة تخص مناهج الراءات الثلاث في الوقت الحاضر هي اقرار هذه الظروف وتكييف العمل لها . ومن الممكن تخفيض الظروف الى شيئين ، وهما : (١) الحاجة الى ان يكون للطفل في خبرته الشخصية الحية أساس متنوع من التماس والتعرف على الامور الواقعية الاجتماعية والطبيعية وهذا امر ضروري لمنع الرموز من أن تغدو بالية ، وتعويضاً تقليدياً عن الواقع (٢) الحاجة الى ان المزيد من الخبرات الاعتيادية والشخصية لدى الطفل سيزوده بعدد من المشكلات والدوافع والاولاع التي تحتم الرجوع الى الكتب لغرض وجدان حل ورضا واستقصاء ، وإلا فان الطفل سيتناول الكتاب من دون جوع فكري ولا يقظة ، ولا اتجاه استفساري ، فتكون النتيجة هي النتيجة العامة المأسوف عليها . وإن هذا الاعتماد المزري على الكتب يضعف ويعوق حيوية الفكر والبحث ويختلط بالمطالعة من أجل تنبيه الخيال اعتباطاً ، او من دون هدف ، وبالانهاك العاطفي والهرب من عالم الواقع الى ارض الوهم . فالمشكلة اذن كما يأتي :

(١) ان تزود الطفل بمقدار كاف من الفعاليات الشخصية في المهن والتعبير والبناء والتجريب لكي لا تضيع فرديته الخلقية والعقلية في مقدار غير متناسق أو متناسب من خبرات الآخرين التي تزوده بها الكتب .

(٢) فاذا وجهت هذه الخبرة الاكثر تماساً بالواقع بهذه الصورة لتجعل الطفل يشعر بحاجة الرجوع الى سلطة الوسائل الاجتماعية التقليدية أو قيادتها فزوده

بالدوافع لتجعل رجوعه الى هذه الوسائل حاذقاً بالاضافة الى مـــا عنده من قوى ، عوضاً من الاعتماد الذليل . فـاذا حلت هذه المشكلة فان دراسة اللغة والأدب والحساب لن تصبح خليطاً من تمرين آلي وتحليل رسمي وتحريك ولو بصورة لا واعية الى الاولاع الحسية ، وسوف لا يكون أدنى سبب للخوف من تلك الكتب وما يتعلق بها ، لأنها لن تحتل المكان المرموق الذي نالته سابقاً . ويكاد غنياً عن البيان ان يقال ان هذه المشكلة لم تحل بعد . فالشكوى العامة من أن تقدم الاطفال في دراسات المدارس التقليدية قد ضُحي به من أجل الموضوعات الجديدة التي أدخلت على المنهج إن هي إلا بينة كافية على أن التوازن التـام لم يحصل بعد . فالخبرة بحالتها الراهنة في المدرسة ، وان لم تتضح بعد ، تنبىء عن النتائج المحتملة الآتية ، وهي أن المزيد من أنواع الفعالية المباشرة البنّاءة في الأعمال المهنية والملاحظة العلمية والتجريب الخ يقدم مزيداً من الفرص والمناسبات في الاستعمال الضروري للقراءة والكتابـة « بضمنها الاملاء » والاعمال الحسابية . وان هذه الاشياء ستقدم حينذاك لا بوصفها دراسات منعزلة بل بوصفها نمواً عضوياً في خبرة الطفل . فالمشكلة في الاستفادة أوفي استغلال هذه المناسبات بصورة نظامية وتقدمية .

(٢) ان الحيوية الاضافية والمعنى الذي تتضمنه هذه الدراسات تجعل من الممكن تخفيض الوقت المخصص لها بصورة اعتيادية الى درجة ملحوظة،

(٣) ان الاستعمال الغائي لهذه الرموز سواء أكان في القراءة والحساب أم في الانشاء ، يصبح اكثر حذقاً وأقل آلية وأكثر فعالية وأقـــل تسلماً واكثر في زيادة القوى وأقل في ان يكون نوعاً من اللهو وحسب ،

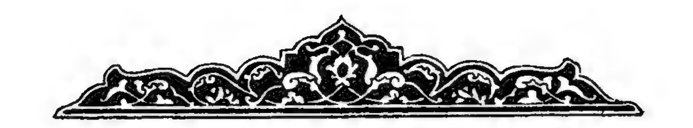
ومن ناحية أخرى يبدو أن زيادة الخبرة تجعل النقاط الآتية واضحة ، وهي :

(١) من الممكن في السنوات الأولى عند تدريس تمييز الرموز واستعمالها ان نشوق مقدرة الطفل على الانتاج والخلق من جهة مبدئية او عامـة قدر ما هو متحقق في المجالات الاخرى من مجالات العمل التي تبده اكثر مساساً بأمور الحياة . وفي هذا توجد الإفادة من النتيجة المحددة المعنية التي يستطيع بها الطفل أن يعيش تقدمه .

(٢) ان الخيبة الشديدة في الاهتمام بهذه الحقيقة الناتجة عن التسويف غير الضروري في بعض أوجه مجالات العمل هذه مع تأثير ان الطفل قد تقدم عقلياً الى مستوى اكثر رقياً تجعلنا نشعر بأن مـا عد سابقاً بانه شكل من القوة والابداع قد أصبح مهمة مملة .

(٣) توجد حاجة الى التركيز والتغيير من وقت الى آخر في وقت المنهج المخصص للدراسة وفي كل الدراسات ، حيث ان اتقان التكنيك Technique او الطريقة الخاصة شيء منصوح به . ومعنى هـذا انه عوضاً عن تدريس الموضوعات كلها في وقت واحد وخلال مدة متساوية في المنهج ، فالواجب يقضي بالرجوع احياناً بأحد الطلاب الى القسم الأول من الموضوع والرجوع باخرين الى الموضوع الاصلي في الدرس حتى نصل بالطفل الى نقطة يدرك فيها أن له حاليـاً قوة ومهارة يستطيع بها الآن ان يتقدم ويستقل في استعمالها . اما المرحلة الثالثة من الدراسة الابتدائية فهي ملاصقة للمرحلة الثانوية ، وهي تأتي عند ما يكون للطفل تعرف كافٍ ذو اتصال مباشر الى حد مـا بأنواع عديدة من الواقع وبأنماط من الفعالية ، وذلك عندما يكون قد أتقن الى درجـة كافية طرائق التفكير والبحث والفعالية الملائمـة لأوجه مختلفة من الخبرة

ووسائلها ليكون قادراً على الانتفاع من التخصص في دراسات متميزة وفي فنون من اجل غايات فنية وعقلية . وفي الوقت الذي يكون للمدرسة فيه عـدد من الاطفال في هذه المرحلة فانها لا تكون بالطبـع موجودة منذ وقت طويل لكي تتمكن من الاستعانة السليمة بالمراجع القيمة . ومن المؤكد وجود سبب يبعث على الأمل ، على كل حال ، باننا بشعورنا بالمصاعب والحاجات والمصادر المحصلة بالخبرة خلال خمس السنوات الأولى من العمر ، نستطيع تنشئة الاطفال في هذه المرحلة من دون تضحية بالاتقان والتهذيب الفكري وضبط الوسائل الفنية للتعلم مع اتساع ايجابي في الحياة ،والنظر اليها نظرة اوسع واكثر حرية .



- ٥ -

مبادئ فروبل التربوية

يعود حد التقاليد في المدرسة الابتدائية التابعة لجامعة شيكاغو الى زائرة جاءت الى الجامعة المذكورة في اول ايامها لترى روضة الاطفال ، لما أخبرت ان الجامعة لم تؤسس بعد روضة اطفال ، سألت عما اذا كان لا يوجد هناك غناء ورسم وتدريب يدوي وألعاب وتمثيليات واهتمام بعلاقات الاطفال الاجتماعية. ولما اجيب سؤالها بالايجاب ، اضافت بنفور وامتعاض بان ذلك هو ما تفهمه في روضة الاطفال ، ولذا فانها لم تفهم معنى اخبارها بان ليس للجامعة روضة اطفال . وقد كان للملاحظة ما يبررها بالروح ان لم يكن لها ما يبررها بالقول . ففي كل الحوادث اقترح – بصورة خاصة ان تبذل المدرسة قصارى جهدها – وهي الآن تقبل الاطفـــال بين الرابعة والثالثة عشرة – في تطبيق مبادىء خاصة ربما كان فروبل Froebel أول من عرضها بوعي . واقول وانا ما ازال اتكلم بصورة عامة ان هذه المبادىء هي : –

١ – ان مهمة المدرسة الاولى ان تدرب الاطفال على الحياة التعاونية ذات المساعدة المتبادلة لتغذي فيهم الوعي بالاعتماد المتبادل وتساعدهم عملياً في خلق التوافق لتطبيق هذه الروح في اعمال ظاهرة .

٢ – أن الاساس او الجذر الأولي في الفعالية التربوية مستقر في الاتجاهات الفطرية الانبعاثية ، وفي فعاليات الطفل لا في تقديم او استعمال المادة الخارجية، سواء أكان ذلك بآراء الآخرين ام بالحواس . وعلى ذلك فان هذا الاساس أو الجذر المشار اليه يقع في مـــا لا يحصى من فعاليات الاطفال التلقائية كالتمثيليات والالعاب والعاب التقليد وحتى في ما يبدو لا معنى له من حركات الاطفال الصغار وهي الأعمال الظاهرة التي سبق لها ان اهملت بوصفها عبثاً وعقماً ، أو ذمت بوصفها شراً مؤثراً ، فكل هذه عرضة للاستعمال التربوي ، بل يمكن عدها احجار الزوايا في الطريقة التربوية .

٣ – تنظم الميول الفردية والفعاليات وتوجه عن طرق استخدامها ، لتكون قوام العيش التعاوني الذي سبق ان تكلمنا عليه وان يفاد منها لانتاج اعمال حسنة ومهن لأعظم مجتمع وانضجه في مستوى الطفل ، وهو المجتمع الذي تقدم نحوه اخيراً ، فبالانتاج والاستعمال الابداعي تنال المعرفـــة القيمة وتثبت . وبقدر ما تستطيـع هذه الجمل ان تمثل فلسفة فروبل Froebel التربوية بصورة صحيحة ، فعلى المدرسة ان تعتبر موضحة لقوة هذه المبادىء . وقد اجريت محاولة ، على كل حـــال ، لتطبيق هذه المبادىء، وكان في تطبيقها من الايمان والاخلاص ليفيد منها اطفال السنة الثانية عشرة قدر ما وضع فيها من ذلك ليفيد منها اطفال السنة الرابعة . فهذه المحاولة ـ اذا استأنفنا على كل حال ما يسمى بالاتجاه الروضي [١] خـلال المدرسة كلها ، تجعل من الضروري القيام بتغييرات في العمل الذي يزاول خلال ما يسمى فنياً بمرحلة الروضة ، وهي المرحلة الواقعة بين الرابعة والسادسة من اعمار الاطفال . ومن الضروري ذكر

---

(١) نسبة الى روضة الاطفال.

اسباب تبين ان على الرغم من ان قسماً من هذه المبادىء ذو صفة تطرفية فانها مطابقة لروح فروبل .

قيمة اللهو والالعاب

يلزم الا نقرن اللهو بأي شيء يفعله الطفل في الخارج ، لأن الطفل على الاغلب يخصص اتجاهه العقلي بصورة مجموعة وموحدة . ولهوه حر او لهو تتداخل فيه كل قوى الطفل : افكاره وحركات جسده بشكل مجسم ومرض وفيه تصوراته واولاعه . واذا وصفناه سلبياً فهو الحرية من الضغط الاقتصادي ، اي من ضرورات تحصيل العيش واعالة الآخرين ، والحرية من المسؤوليات الثابتة المتعلقة بالمهن الخاصة بالبالغين . اما اذا وصفناه ايجابياً فمعناه ان غاية الطفل العليا هي كمال النمو ، كمال في ادراك قواه المتفتحة وهو الادراك الذي يحمله بصورة مستمرة من مستوى الى آخر . وهذه العبارة عامة جداً ، فاذا اخذناها على عموميتها هذه فانها غامضة جداً الى درجة انها خلو من المدلول العملي ، وان نقرأها بالتفصيل والتطبيق يعني على كل حال امكانية في أوجه عديدة ، في ضرورة احداث تغييرات اساسية جداً في نظام روضة الاطفال واذا عبرنا عن ذلك بجرأة ، فالحقيقة هي ان اللعب ينبىء عن اتجاه الطفل النفسي لا على انجازاته الخارجية . ويدل على تحرر تام من ضرورة اتباع اي نظام مفروض او موصوف او ما يترتب على تقديم الهدايا او التمثيليات او المهن . كان المعلم الفطن يطلب من دون شك اقتراحات تخص الفعاليات التي ذكرها فروبل في كتابه «اللعب في البيت» وفي غيره من مؤلفاته (MotherPlay) والفعاليات التي عرضها اتباعه بتفصيلات دقيقة ، ولكن عليه ان يتذكر ايضاً ان مبدأ اللعب يتطلب منه ان يتحقق من هذه الاشياء وان

ينتقدها ليقرر ان كانت تلك الفعاليات تلائم طلابه حقيقة أم أنها مجرد اشياء كانت حيوية في الماضي لاطفال عاشوا في ظروف اجتماعية مختلفة .

وبقدر ما تخلـّد المهن والالعاب وغيرها ببساطة مبادىء فروبل واتباعه الأوائل فمن الانصاف أن يقال ان افتراضاً يقف ضدها وهو الافتراض القائل : بعبادة الاشياء الخارجية التي بحثها فروبل ينقطع اخلاصنا لمبدئه . فالواجب أن يكون المعلم حراً في تحصيل اقتراحات من كل مصدر أياً كان ، وان يسأل نفسه هذين السؤالين :

(١) هل يبدو للطفل هذا النمط من اللعب كأنه لعبته الخاصة ؟ وهل هو شيء ذو جذور غريزية في نفسه ؟! وسيعمل على تنضيج القابليات التي تكافح من أجل التعبير عن نفسها ؟! ثم يسأل للمرة الثانية عما اذا كانت الفعالية المقترحة تزوده بنوع من التعبير عن هذه الدوافع التي ستحمل الطفل الى مستوى اعلى من الوعي والعمل عوضاً عن ان تثيره ثم تتركه على حالته في المكان الذي كان فيه سابقاً اضافة الى مقدار من الاجهاد العصبي والرغبة في المزيد من الاثارة في المستقبل . ولدينا بينات كثيرة على ان فروبل درس بدقة أو درس باستقراء ، كما يمكن ان يقال الآن ، ألعاب الاطفال وألعاب التسلية التي كانت الامهات يلعبنها مع أطفالهن في زمانه . كما عانى كثيراً كذلك في كتابه (العاب للامهات) او « العاب البيت » ليبين ان مبادىء ذات اهمية كبيرة قد اشتملت عليها تلك الألعاب . وقد رأى لزاماً ان يبين لجيله الحقيقة بأن هذه الاشياء لم تكن عبثاً محضاً وصبيانية لأن الاطفال يقومون بها ، بل انها ذات عوامل جوهرية في نموهم . وانا لا ارى أضعف بينة على ان فروبل اقترح هذه الالعاب وحدها وان في هذه الالعاب معنى لا يوجد في غيرها ،

وإلا فلن يكون لتفسيره الفلسفي اي دافع وراء ما اقترحه من الألعاب . بل على النقيض من هذا فانا اعتقد انه توقع من اتباعه ان يظهروا اقتداءهم بمبادئه وذلك باستمرارهم في دراسة الظروف الراهنة والفعاليات ، لا ان يتبعوه حرفياً في الالعاب التي اقترحها . وعلاوة على ذلك فان فروبل ذاته لم يجهد نفسه في ان يدعي بأن ما قام به كان اكثر من الافادة من الأدراك النفسي والفلسفي المتيسر في زمانه .

ومن الممكن ان نفترض انــه لو ادرك عصرنا هــذا لكان أول من يرحب بنشوء علم نفس احسن واوسع من سابقه سواء أكان ذلك علم النفس العام ام التجريبي ام علم نفس الطفل . ولاغتنم نتائجه لاعادة تفسير الفعاليات ، ولبحثها بصورة اكثر صرامة في انتقادها ، ولتقدم من وجهة النظر الجديدة هــذه الى اسباب اخرى تزيد في قيمتها التربوية .

الرمزية

من الواجب ان نتذكر ان كثيراً من رمزية فروبل لم يكن الا نتاج ظرفين غريبين في حياته . ففي المقام الاول انه باعتماده على معرفة ناقصة في حقائق علم الفسلجة وعلم النفس واسس نمو الطفل صار مضطراً الى الرجوع الى تفسيرات موروثة وسطحية تشيد بالقيمة المنسوبة الى التمثيليات وغيرها . فالناظر غير المتحيز يرى ان كثيراً من عباراته ثقيلة ومطاطة ، تعطي اسباباً فلسفية مجردة لاشياء يمكن ان تقبل الان بيسر في اصطلاح الحيــاة اليومية . وفي المقــام الثاني كانت الظروف العامة السياسية والاجتماعية في المانيا [١] بحالة تجعل من المستحيل

---

(١) بلد فروبل ـ المترجم

ادراك الاستمرارية بين حياة اجتماعية حرة تعاونية وبين العالم الخارجي . وبناء على ذلك فلم يستطع فروبل اعتبار المهن في غرفة الدراسة انتاجات تقليدية للمبادىء الخلقية المشمولة في حياة المجتمع ، فقد كانت الاخيرة ضيقة جداً ومتحكمة بصورة لا يمكن معها ان تكون قدوات قيمة ، ولذا فقد اضطر الى اعتبارها رموزاً لمبادىء فلسفية خلقية مجردة . ومن المؤكد وجود تغييرات كافية وتقدم كاف في الظروف الاجتماعية في الولايات المتحدة اليوم اذا قورنت بالظروف التي كانت سائدة في المانيا زمن فروبل ، وان هذه التغييرات وهذا التقدم تبرر جميعاً جعل فعاليات روضة الاطفال اكثر طبيعية واكثر تماساً بالحياة واحسن تمثيلاً لمجراها مما قام به اتباع فروبل . وحتى لو اخذت كما كانت فان التفاوت بين فلسفة فروبل ومثل المانيا السياسية ، جعل السلطات في المانيا ترتاب في رياض الاطفال التي كانت بلا شك قوة عاملة في تحويل سهولتها الاجتماعية الى تكنيك عقلي مطبق .

اللعب والخيال

لا شك ان التأكيد الشديد على الرمزية يؤثر في استعمال الخيال . وطبيعي ان من الصواب القول بأن الطفل يعيش في عالم خيال . فهو من جهة ما لا يقدر الاعلى الوهم ولا تمثل او تعتمد فعالياته الاعلى الحياة التي يراها جارية حوله . فمن الممكن وصفها بأنها رمزية لانها تمثل بهذه الصورة ، ولكن من الواجب ان نتذكر ان هذا الخيال او الرمزية ذو علاقة بالفعاليات المقترحة . وما لم تكن هذه واقعية ومحددة للطفل ، كما هي فعاليات البالغ ، فان النتيجة التي لا مفر منها ، وان كانت نتيجة مصطنعة ، هي تأزم عصبي ، وتهيج جسدي او عاطفي او انطفاء في القوى . ولقد وجد ميل تكلفي غير محدود تقريباً نحو روضة الاطفال

افترض ان قيمة الفعالية مستقرة في ما يهم الطفل ، لذا فان المواد المستعملة ينبغي ان تكون مصطنعة قدر الامكان ، وعلى هـذا فالواجب الابتعـــاد عن المواد الواقعية والافعال الواقعية في ما يخص الطفل ، لهذا فقد اخذنا نسمع بفعاليات بستنة اتخذ فيها عدد قليل من الحصيات على انها بذور وسمعنا بطفل يكنس ويزيل الغبار عن غرف وهمية بمكنسة وقطع قماش وهمية . ويفرش قطعة من الورق المسطح يحسبها منضدة وعليها الصحون او قـل قطعة من الورق قصت على تصميم هندسي للمنضدة لتحسب منضدة وأواني عوضاً عن عدة الشاي غير الحقيقية التي يلعب بها الطفل خارج الروضة [1] . فالدمى واللعب المتحركة والقطارات ذات العربات وما شاكلها ممنوعة ، لانهـــا جميعها كبيرة في حالتها الطبيعية وعلى هذا فلا تنمي خيال الطفل . وهذا كله مجرد خرافة لان اللعب التخيلي الذي يبدعه عقل الطفل يتأتى من جملة اقتراحات وذكريات وتوقعات تتجمع حول الاشياء التي يستعملها ، وكلما كانت هذه الاشياء طبيعية وقوعية صارت قاعدة ثابتة لاستدعاء وتجمع كل الاقتراحات المترابطة او المتجانسة التي تجعل لعبه التخيلي يمثله في الواقع .

ويمكن القول ان الطبخ اسهل وغسل الأواني والقيام بالتنظيف وغيرهـا من الاعمال التي يقوم بها الاطفال ليست اكثر تفاهة او نفعاً لهم من لعبة العرسان الخمسة ، لان هذه الاشغال اصبحت باهظة في ثقلها بسبب معنى من القيم الغامضة المتعلقة بكل ما يخص اولياءهم . لهذا فالواجب ان تكون المواد واقعية ومباشرة

---

(١) يقصد ان الطفل خارج الروضة يلعب بعدة شاي مصطنعة وفي الروضة يجد ان القائمين على شؤونها يقدمون له الورق ليتخذ منه اواني شاي تخيلية وهكذا فالطفل استعاض بالتخيلي عن الاصطناعي وكلاهما لا يقدم خبرة حقيقية على رأي ديوي ـ المترجم

وقوية بقدر ما تسمح به الفرصة . ولكن المبدأ لا ينتهي هنا ، فالواجب ان يستقر الواقع المرموز اليه في قوى التقدير الفني التي يملكها الطفل . وقد يظن احياناً ان استعمال الخيال نافع اذا بلغ الدرجة التي ندرك بها المبادىء الميتافيزيائية والروحية البعيدة . وفي اغلب هذه الحالات نجد من سداد الرأي ان نقول بأن البالغ يخدع نفسه ، لانه عارف بكل من الواقع والرمز ، ومن ثم فهو عارف بما بينهما من علاقة . وبما ان الحقيقة او الواقع الممثل او المصور أبعد من ان يناله الطفل ، فان الرمز المفترض لا يراه رمزاً على الاطلاق لانه يراه – بيسر – شيئاً ايجابياً قائماً بنفسه . وان اغلب ما ينال منه بصورة عملية ، هو معناه المادي والحسي ، يضاف الى ذلك في الغالب سهولة جارية في التعبير والاتجاهات التي يتعلمها الطفل والتي يتوقعها من المعلم من دون مقاومة عقلية على كل حال. واننا كثيراً ما نعلم النفاق ونغرس النزعة العاطفية Sentimentalism ونغذي الاحساسية Sensationalism عندما نعتقد اننا نعلم الحقائق الروحية بالرموز فالوقائع التي يعيد تأليفها الطفل يلزم ان تكون مألوفة لديه ومباشرة وواقعية في صفتها قدر الامكان. وهذا على الاكثر السبب الذي يجمع عمل رياض الاطفال حول اعادة انتاج حياة البيت والجيرة . ولا شك ان هذا الموضوع يقودنا الى مسألة المادة الدراسية .

المادة الدراسية

ان حياة البيت بما فيها من بناية وأثاث وأوان وغير ذلك بالاضافة الى المهن المتخذة في البيوت ، تقدم بحالتها هذه ، مادة ذات علاقة مباشرة وواقعية بالطفل . لذا فمن الطبيعي ان يميل الى اعادة صنعها بشكل تخيلي . ومما يدل دلالة كافية على العلاقات الخلقية والواجبات الادبية الموحية ان نهيىء للجانب

الخلقي في شخصية الطفل غذاء وافياً. ان المنهج البيتي غير واسع نسبياً اذا قيس بمناهج كثير من رياض الاطفال ، ولكن مما يشك فيه الا يكون لضيق مواد المنهج فوائد ايجابية معينة ، فاذا درست مواد كثيرة (كما هو جار في الوقت الحاضر في البيئات الصناعية وفي الجيش والكنيسة وغيرها) نشأ ميل الى ان يصبح العمل موغلاً في الرمزية [1] لذا فان كثيراً من هـــذه المادة لا يقع دون خبرة ومقدرة الطفل ذي الاربـع السنوات او الخمس السنوات ، وكل مـــا يناله منها بصورة عملية ليس غير رد الفعل الجسدي والعاطفي ، لانـه لا ينفذ نفوذاً حقيقياً في المادة نفسها . كما يوجد – علاوة على ما مر – خطر في هـــذه المناهج الواسعة ، لان لها رد فعل غير مرغوب فيه من ناحية الاتجـاه العقلي لدى الطفل . فاذا أنهى مقداراً من دراسة « العالم بأجمعه » [2] بصورة وهميـه محصنة ، اصبح متخماً وقـد اضاع تعطشه الطبيعي الى الاشياء اليسيرة ذات الخبرة ، واخذ يتناول المواد الدراسية في الصفوف الاولى من المدرسة الابتدائية وهو يشعر انه سبق له ان اخذ كل هـذه المواد . ان للسنين الاخيرة من حياة الطفل حقوقها الخاصة ، ومن المحتمل ان تعجلاً سطحياً وعاطفياً في الاشياء يوقع بالطفل اصابة خطرة . وقد يسبب اضافة الى ذلك عادة عقلية ، هي القفز سريعاً من موضوع الى آخر .

وللطفل مقدار طيب من الصبر والاحتمال من نوع معين ، ومن الحق انـه يحب الخبرة والتنوع ، ولكن هذا الحب ينفذ سريعاً في فعالية لا تقود الى حقول

---

١ - يقصد ينشأ ميل عند وجود مادة كثيرة للاختصار والتركيز فتصبح المادة غامضة على الطفل - المترجم ، ٢ - يشير الى منهج الجغرافية الذي يتضمن دراسة القارات» والمحيطـــات كلها - المترجم

جديدة ولا تفتح طرقاً جديدة للرياضة او الاستكشاف وانا على كل حال لا اشكو الرقابة لوجود تنوع كاف في الفعاليات والتأثيثات وادوات البيوت التي جاء منها الاطفال ليكونوا تغايراً مستمراً ، وان هذا التغاير يمس الحياة المدنية والصناعية من نقطة هنا ونقطة هناك .

ومن الممكن التنويه بهذا التغاير او الاختلاف عند ما يكون ذلك مرغوباً فيه من دون الخروج على وحدة الموضوع الاصلي . ولهـــذا توجد لديك فرصة لتغذي بها ذلك الاحساس المستقر في اساس الانتباه والنمو العقلي كله ، الا وهو الاحساس بالاستمرارية . هذه الاستمرارية التي تعرفها غالباً الوسائل ذاتها التي تهدف الى الحصول عليها . واذا أخذنا بوجهة نظر الطفل فانه يعتبر الوحـــدة متحققة في مادة الدرس . وفي هذه الحالة الراهنة أمامه نجده يتعامل دائمـاً في الواقع مع شيء واحد هو الحياة البيتية . على ان التأكيد ينتقل دائماً من وجه من اوجه هذه الحياة الى آخر ، ومن قطعة اثاث الى قطعة اخرى ، ومن علاقة الى علاقة ثانية ، وغير ذلك ، ليجذب الانتباه ، ولكنها جميعاً تتجمع لتبني نمطاً واحداً من الحياة ، هذا مع ان هذه الاوجه المختلفة قد جعلت حالة التغير هذه دائمة . ان الطفل يعمل كل وقته ضمن وحدة معينة ، مقدماً نقاطاً مختلفة لوضوح العمل وحدوده ، واضعاً تلك النقاط – في ارتباط متلازم – بعضها مع البعض الاخر . واذا وجد تفاوت كبير في مـــادة الدراسة فان الاستمرارية يطلب تحقيقها بسهولة شكلياً .وهذا يعني بمنطق النتائج « مدارس عمل »[1] اي منهجاً صارمـــاً للتنمية يتبع في كل موضوع « فكرة اليوم » التي يفترض الا

١ ـ يقصد « بمدارس عمل » عكس الشيء المطلوب وهو «عمل المدارس» اي ان المدارس تحولت الى مراكز عمـــل لا تعليم ، ينظر فيها الى الناتج المفروغ منه لا الى الشخص الذي تراد تربيته ـ المترجم

يشذ عنها العمل . وكقاعدة فان نتيجة كهذه مسألة عقلية بحتة لا يدركها الا المعلم وحده الذي يمر بهدوء على مقربة من رأس الطفل . ولهـــذا فان المنهج السنوي أو نصف السنوي أو الشهري أو الاسبوعي ألخ .. ينبغي ان يوضع على اساس تقدير كمية المادة الدراسية التي يمكن ان يفرغ منها في تلك المدة لا على اساس من مبادىء عقلية أو خلقية . فهذه تجمع كلاً من الثبات والمرونة .

الطريقة

ان المشكلة الغريبة في الصفوف الاولى هي بالطبع مشكلة الهيمنة على غرائز الطفل الفكرية ودوافعه ، والافادة منهـا لـكي يؤخذ بيد الطفل الى مستوى أعلى في الادراك والحكم ، وليزود بعادات أكفأ لكي يوسع شعوره ويعمقه ويزيد من سيطرته على قوى التعرف . وعندما نتوصل الى هذه النتيجة فان اللعب يصبح تسلية وحسب ، وليس نمواً مثقفاً .

وعلى الاجمال فان عمل المدرسة البناء يبدو (مع تغيير مناسب في القصة والاغاني والالعاب التي يمكن ان تربط – حسب رغبتنا – بالآراء التي يشتمل عليها الانشاء او البناء) أكثر ملاءمة من اي شيء آخر لضمان شيئين وهمـــا ثبت لدافع الطفل الخاص والانجـــاز على مستوى أعلى . انه يجذب الطفل الى الاتصال بانواع عديدة من المواد كالصوف والزنك والجلد والغزل ، ويزوده بدافع لاستعمال هذه المواد بطرائق واقعية عوضاً عن المضي في تمارين ليس لها معنى سوى رمز بعيد ، وهو ايضاً يدعو الى حدة الملاحظة والى انتباه دائب في الحواس يتطلب براعة وابتكاراً في التخطيط ، ويحتم ضرورة التركيز في الانتباه والمسؤولية الشخصية في التنفيذ ، هـــذا في الوقت الذي تكون فيه النتائج بصورة واضحة تمكن الطفل من ان يتوصل الى حكم على عمله وتحسين

لمقاييسه ، ومن الواجب هنا ذكر كلمة عن نفسانية (سكلاجة) التقليد والايحاء في عمل رياض الاطفال ، فمما لا شك فيه ان الطفل الصغير على درجة عالية من التقليد وتقبل الايحاء ، ومما لا شك فيه ايضا ان قواه الخام وشعوره غير الناضج بحاجة الى ان يوسعا ويوجها عن طريق التقليد والايحاء ، ولكن ما دمنا بهذا العدد فمن الضروري ان نفرق بين استعمال التقليد والايحاء استعمالا خارجياً حتى يصبح الا يعد داخلاً في علم النفس وبين استعمالهما الذي تبرره صلتهما العضوية بفعاليات الطفل الخاصة . وكمبدأ عام يجب الا تنشأ فعالية على التقليد ، فالواجب ان تأتي البداية من الطفل . اما النمط المحتذى Copy فربما يهيأ لكي يساعد الطفل في تخيل اكثر تحديداً لما يريده فعلا . فقيمته ليست متأتية من كونه نمطاً يحتذى ، بل بوصفه دليلا الى الوضوح والمتانة في الادراك . وسيبقى الطفل مستعبداً ومعتمداً غير تام الى ان يستطيع التخلص منه الى تخيله او تصوره الخاص عندما يحين اوان التنفيذ . فالتقليد يؤتى به للتقوية والمساعدة لا للابتكار .

وليس من اساس للشك بالرأي القائل بأن المعلم ينبغي الا يوحي بأي شيء للطفل لكي يعبر الطفل بصورة واعية عن حاجته في اتجاه معين ، لان من المحتمل جداً ان المعلم الذي يشارك الطفل في عواطفه يعرف بصورة واضحة عن غرائز الطفل الخاصة وعن مراميها اكثر مما يعرف الطفل نفسه ولكن يلزم في ايحائه ان يوافق النمط السائد في نمو الطفل ، اي ان يعمل بيسر كمنبه في ان يربي بصورة أعلى من الكفاية ما كان الطفل يرمي الى تنميته ، ولكن من دون اهتداء الى ما كان يقوم به ، ولا نستطيع ان نتبين ان كانت اقتراحاتنا تعمل بوصفها لترقية نمو الطفل او انها تكليفات خارجية تعسفية تعوق النمو الطبيعي الا بعد ملاحظة الطفل ومشاهدة الاتجاه الذي يتخذه نحو ما نقترحه عليه .

وهذا المبدأ نفسه ينطبق بصورة أقوى على ما يسمّى بالاملاء أو الفرض . وليس شيئاً اسخف من الافتراض بأنه لا توجد حالة وسط بين الطفل لخيالاتــه غير الموجهة واشتهاءاته وبــين السيطرة على فعالياته بتوجيهات مفروضة رسمياً ، وبصورة مستمرة . فمن مهمة المعلم – كما اشرت قبل قليل – ان يعرف أية قوى تجاهد للظهور في مرحلة معينة من مراحل نمو الطفل ، وأية انواع من الفعالية تهيىء لها تعبيراً معيناً لكي تزودها عندئذ بالمنبه المطلوب والمواد المحتاج اليها . وإن الاقتراح بعمل بيت دُمى [1] اقتراح متأت من رؤية اشياء سبق ان صنعت لتوضع في ذلك البيت ، ومن رؤية اطفال آخرين وهم يعملون ، وهو اقتراح يكفي تماماً لتوجيه فعاليات طفل سوي في الخامسة من عمره ، ويدخل فيــه التقليد والايحاء بصورة طبيعية لا مفر منها ، ولكن بوصفها وسيلتين تساعدان الطفل في تنفيذ رغباته وافكاره فقط . انهما تجعلانه يدرك – ويعي – ما سبق له أن جاهد في طلبه ، ولكن بصورة غامضة ومرتبكة ، ومن ثم غير فعالة . ولعل من الممكن ان يقال بصورة سليمة من وجهة نفسية ان المعلم اذ يضطر الى الاعتماد على سلسلة من التوجيهات المفروضة فانما ذلك لأن الطفل لا يملك صورة لمــا يلزم ان يقوم به ولا سبباً للقيام به ، وبناء على ذلك فعوضاً عن تحصيل قوة سيطرة بالامتثال للأوامر فانه في الواقع يخسر ذلك يصبح شخصياً معتمداً على مصدر خارجي .

وفي الختام يمكن ان يشار الى ان المادة الدراسية من هذا النوع ، وهــذه الطريقة تتصلان مباشرة بعمل أطفال السنة السادسة من العمر . (وذلك يقابل عمل الصف الأول من المدرسة الابتدائية) وان اعادة عمــل محتويات الحياة

---

١ ـ بيت الدمى بيت صغير يضعه الاطفال ويضعون فيه أثاثاً ودمى تمثل السكان ـ المترجم

البيتية باللعب يؤدي طبعاً الى دراسة اوسع واكثر جدية تتناول المهن الاجتماعية التي يعتمد عليها البيت ، بينما الطلبات المستقرة في زيادتهــا الموجهة الى ملكة الطفل الخاصة لـكي يخطط وينفذ تؤدي به الى استعمال انتباه يتسم بمزيد من السيطرة على موضوعات عقلية اكثر تميزاً من غيرها . ومن الواجب ألا ننسى ان التوافق الذي نحتاج اليه ليضمن الاستمرارية بين الروضة والصف الأول الابتدائي لا يمكن ان تحدثه المدرسة الابتدائية تماماً ، فالتغير المدرسي يلزم ان يجري بصورة تدرجية وغير محسوسة، كما هي الحال في نمو الطفل . وهذا عمل مستحيل ما لم يخضع عمل ما دون المدرسة الابتدائية مهما كان العائق ، فيقبل بسخاء كل المواد والمصادر التي تساير النمو الكامل لقوى الطفل ، ومن ثم تجعله مهيئاً دائماً للعمل القابل الذي عليه ان يقوم به .



- ٦ -

نفسانيّة (سكلجه) المهن

لا يقصد بالمهن اي نوع من العمل الشاغل او التمرينات التي تعطي للطفل لكي تحول بينه وبين الخبث والكسل عندما يطول جلوسه على مقعده . ولكني اقصد بالمهن نوعاً من الفعالية يقوم به الطفل وينتج عنه نوع من العمل او انـه يوازي نوعاً من العمل الذي يمارس في الحياة الاجتماعية . وفي المدرسة الابتدائية التابعة للجامعة تمثل هذه المهن في المصانع بالخشب والآلات وبالطبخ والخياطة والنسيج التي سبق لنا ان ذكرناها .

والنقطة الاساسية في نفسانية المهن انها تحفظ التوازن بين الخبرة الفكرية والجوانب العملية من الخبرة فاذا وجدت مهنة عمل او حركة فانها تجـد تعبيراً عن نفسها بالاعضاء الجسدية كالعيون والايدي وغيرهـا ولكنها ايضاً تشمل ملاحظة مستمرة للمواد وتخطيطـاً مستمراً كذلك وتأمـلا لكي يطبق الجانب العملي او التنفيذي بنجاح . فاذا فهمت المهنة على هذا النحو وجب ان نميزها باعتناء عن العمل الذي يكون اول هدفنا منه ان نتعلم به التجارة ، وهي تختلف لأن غايتها بذاتها في النمو الذي يتأتى من التداخل المستمر بين الافكار وبين تجسدها بأفعال لا في منفعة خارجية .

ومن الممكن تنفيذ هـــذا النوع كله في مدارس التجارة لكي يقع التأكيد كله على الجانب اليدوي أو البدني . ففي هـــذه الحالات يخفض العمل الى عادة أو روتين محض فتضيع قيمته التربوية . وهـــذا ميل لا مفر منه حينما يكون – كما في التدريب اليدوي مثلاً – في أدوات معينة او انتاج أشياء معينة قد جعل الغاية الرئيسية ، ولم يعط الطفل – حينما يكون ذلك ممكناً – مسؤولية فكرية لاختيار المواد والأدوات التي توافقه اكثر من غيرهـا ، كما لم يعط فرصة ليفكر في النمط الذي يتبعه والخطة التي يتخذها في عمـــله فتقوده الى ادراكه اخطاءه ليتولى تصحيحها ، وكل ذلك يقع طبعاً ضمن مدى قابلياته . ومـــا دامت النتيجة الخارجية معني ببحثها اكثر من الحالات الخلقية والعقلية ومن النمو المشمول في عمليات الوصول الى النتيجة فمن الممكن ان نسمي العمل يدوياً ولكن لا يمكن تسميته مهنة اذا توخينا الصحة . ومن الطبيعي أن الميل الى العادة المحصنة والروتين والعرف ينتج عنه لا محـــالة فعل آلي وغير واع ، بينما علينا في المهنة أن نضع الحد الاعلى من الشعور أو الوعي فيما نعمله أياً كان ، وبهذا يمكننا أن نفسر التأكيد الموضوع في هذه المسألة من وجهين وهما :

(١) التجريب الشخصي والتخطيط والابتكار وهي الاشياء المرتبطة بصنع النسيج .

(٢) موازاة أو مسايرة هـــذه الاشياء لخطوط التقدم التاريخي ، فالقسم الأول يتطلب من الطفل أن يكون سريعاً في تفكيره ومنتبهاً لكل نقطة لكي يستطيع ان يقوم قياماً صحيحاً بالقسم الخارجي من عمله . امـــا الثاني فانه يغني ويعمق العمل المنجز باشباعه بالقيم المقترحـــة من الحياة

الاجتماعية المجملة . فالمهن – على هذا الاعتبار – تزودنا بفرص مثالية في تدريب الحواس وضبط الفكر . وان الضعف في الدروس الاعتيادية في الملاحظة وفي ما يعد لتدريب الحواس متأت من انهـــا ليس لها منفذ وراء نفسها ، ومن ثم فليس لها دافع ضروري . اما الآن فيوجد دائماً في الحياة الطبيعية للفرد وللنوع الانساني كـله سبب للملاحظة الحسية ، أو حاجة ما متأتية من غاية يراد نيلها ، وهـذه الحال تجعل الشخص ينظر حوله ليكتشف ويميز ما يساعده .

وان الاحساسات الطبيعية تعمل بوصفها أدلة أو وسائل مساعدة أو منبهاً في توجيه الفعالية الى ما يجب أن نعمله فهي ليست غاية في ذاتها ، واذا عزل تدريب الحواس عن الحاجات والدوافع الحقيقية اصبح مجرد تمرين رياضي (جمناستك) من السهل أن يهبط فـلا يتطلب اكثر من مهارة وحيل في الملاحظة أو مجرد اثارة لاعضاء الحواس . وهـذا المبدأ نفسه يطبق في التفكير السوي ، وهو لا يحدث لوجهه الخاص وليس غاية في ذاته ، لأنه منبعث من الحاجة الى مواجهة صعوبة ما ومن التأمل في احسن طريقة للتغلب على تلك الصعوبة . وهذا يؤدي الى التخطيط ووضع مشروع فكري للنتيجة التي يراد نيلها والتعميم او العزم على الخطوات الضرورية وعلى نظامها المتسلسل .

فهذا المنطق الملموس في العمل قد سبق منذ أمد بعيد منطق التأمل الخالص أو التحقيق المجرد ، بالعادات العقلية التي يكونها قد حاز خير الاستعدادات لهـــذا الاخير . وهناك نقطة تربوية أخرى ألقى عليها علم نفس المهن ضوءاً مساعداً ، وهي مكانة الولع في العمل المدرسي ، فان الاعتراضات التي توجه

بانتظام ضد تخصيص محل واف او ايجابي لولع الطفل في عمـــل المدرسة هو الاعتراض القائل باستحالة وجدان قـاعدة لاختيار سليم لهـــذا الولع . فللطفل – كما يقال – كل انواع الاولاع الجيـــد والرديء والولع الذي لا يكترث به .

فمن الضروري ان نميز الاولاع ذات الأهمية الحقيقية والاولاع التافهة ونعرف ما هو مساعد وما هو مضر وما هو وقتي او متسم باثارة مباشرة وما هو باق وثابت في تأثيره منها .

والظاهر أننا ملزمون بأن نذهب أبعد من الولع لنحصل على اساس للافادة منه . ومما لا شك فيه الآن ان العمل يحتوي على ولع شديد للطفل فالقاء نظرة على اية مدرسة حيث يقام بعمل من هذا النوع يزودنا ببينة مقنعة بهذه الحقيقة . اما خارج المدرسة فان مقداراً كبيراً من ألعاب الاطفال هو الى حد ما صورة مصغرة أو محاولات ارتجالية للقيام بالمهن التي يزاولها المجتمع .

ولدينا اسباب خاصة تدعو الى الاعتقاد بأن نوع الولع الذي ينبثق مصاحباً هذه المهن لهو الى درجة حسنة ذو طبيعة ثابتة ومثقفة بصورة حقيقية واننا اذ نخصص محلا وافياً للمهن فاننا نضمن طريقة ممتازة ، أو لعلها أفضل طريقة ، لخلق جاذبية تثير الولع التلقائي في الطفل ويكون لنا في الوقت نفسه ضمان بأننا لم نشغل أنفسنا بشيء عابر او بما يقدم لنا السرور والاثارة لا غير .

وفي المقام الأول ينمو كل ولع من غريزة مـــا او من عادة ما ، وهي

بذورها تعتمد على غريزة اصلية . وليس معنى هذا ان للغرائز كلها قيمة متساوية ، او اننـــا لا نرث كثيراً من الغرائز التي تطلب التحويل فضلا عن الاشباع لكي تكون نافعة في الحياة . ولكن الغرائز التي تجـــد منفذاً واعياً وتعبيراً في المهنة مقدر لها ان تكون من الطراز الاساسي والدائم .

ومن المحتم ان توجه فعاليات الحياة الى وضع مواد الطبيعة وقواهـــا تحت سيطرة اغراضنا وجعلها ذات منفعة لغايات الحياة ، فإن على الناس ان يعملوا ليعيشوا ، وهم في عملهم وعـــن طريقه سيطروا على الطبيعة وصانوا واغنوا ظروف حياتهم الخاصة ، وايقظوا معني قدراتهم الخـــاصة واقتيدوا الى الاختراع والتخطيط والابتهاج في ما احرزوا من مهارة .

ومن الممكن ان يقال بصورة اجمالية ان المهن جميعاً يصح ان توصف بأنها تجمع علاقات الانسان الاساسية حول العالم الذي يعيش فيه ، وان هذا التجمع يحدث لغرض تحصيل الطعام للمحافظة على الحياة وضمان الثياب للوقاية والصيانة والتجميل . واخيراً لايجاد بيت دائم يمكن ان تتركز فيه كل الاولاع السامية والراقية في روحها .

ومن الصعب ان نخطىء اذا افترضنا ان الاولاع التي لها تاريخ يسندها لا بد ان تكون من النوع القيم . وعلى كل حال فهذه الاولاع التي تنمو في الطفل لا تلخص أهمية فعاليات النوع البشري في ماضيه وحسب ، ولكنهـــا تعيد صنع محيط الطفل في حاضره . وهو يرى الكبار دومـــاً مشغولين في مزاولتها وتتبعها . وعليه يوميـــا ان يعمل باشياء هي في حقيقتها من انتـــاج هذه المهن ، ويواجه حقائق ليس لها معنى سوى عائديتها الى هـــذه المهن .

فلو اخذت هذه الاشياء من الحياة الاجتماعية الحاضرة لرأيت كم تبقى الحياة ضئيلة ، ليس من الناحية المادية فقط ؛ ولكن من الناحية الفكرية والفنية والفعاليات الخلقية ، لأن هذه الاشياء مرتبطة بالمهن الى حد كبير وبصورة حتمية . ولهذا فان اولاع الطفل الفطرية في هذا الاتجاه تزداد قوة بصورة مستمرة بما يرى ويشعر ويسمع مما يجري حوله ، فتنهال عليه الاقتراحات باستمرار ثم توقظ الدوافع وتثار الطاقات للعمل .

وليس من غير المعقول ـ واقولها مرة ثانية ـ ان نفترض ان الاولاع ذات العلاقة الدائمة بنواح عديدة تعود الى نوع قيم ودائم من الاولاع .

وفي المقام الثالث [1] نجد ان احد الاعتراضات المقدمة ضد مبدأ الولع في التربية هو الاعتراض القائل ان الولع في التربية يميل الى تشتيت الاقتصاد العقلي بسبب من اثارتنا الطفل بصورة مستمرة في هذه الناحية او تلك فنحطم بذلك الاستمرارية والجودة ، ولكن المهنة (كمهنة النسيج وقد اشير اليها في هذا الكتاب سابقاً) هي بالضرورة شيء مستمر ، وهي لا تستمر لأيام بل لشهور وسنين ، ولا تثير طاقات معزولة وسطحية ولكنها تثير قوى لتنظيم ثابت ومستمر يوازي اتجاهات عامة معينة . وهذا يصدق بالطبع على كل المهن الاخرى كالطبخ والاشتغال بالآلات . فالمهن

---

(١) ـ ذكر المؤلف النقطة الاولى في هذا الفصل وهي نمو كل ولع من غريزة ثم ذكر النقطة الثالثة فيه وهي ، ان كثرة الاولاع تشتت فعالية الطفل وطاقته ولم يشر بوضوح الى النقطة الثانية بل تركها لانتباه القارىء ـ المترجم

تربط انواعاً عديدة من الدوافع ـ التي تكون عادة منعزلة وعاطفية ـ وتشنجية في هيكل عظمي بعمود فقري وثابت .

ومن المحتمل كثيراً ان يشك الناس ، اذا ابتعدنا عن بعض انماط العمل المنظمة والتقدمية الممتدة اسساً في ارجاء المدرسة كلها ، إن كان من السليم دائماً أن نمنح مبدأ « الولع » مكانا رحباً في عمل المدرسة .



- ٧ -

تنمية الانتباه

ان قسم دراسات ما دون المستوى الابتدائي أي قسم رياض الاطفال آخذ في دراسة مشاكل تربوية نجمت عن محـاولة ربط عمل رياض الاطفـال بعمل المدرسة الابتدائية بصورة متينة واعادة تكييف المواد واسلوب استعمالها لتلائم الاحوال الاجتماعية الراهنة ومعرفتنا بعلم وظائف الاعضاء (الفسيولوجيا) . وبعلم النفس في الوقت الحاضر .

ان للاطفال الصغار ملاحظاتهم وافكارهم الموجهة بصورة اساسية نحو الناس : فهم يلاحظون ما يعمل الكبار وكيف يتصرفون وما يشغلهم ثم ما ينتج عما يعملون . فولعهم شخصي اكثر مما هو موضوعي او ذو نوع عقلي . ويقابل الولع العقلي الولع القصصي لا المشكلة او المهمة ذات الغـاية التي حددت بوعي . والمقصود بالنوع القصصي شيء نفساني وهو تجميع اشخاص مختلفين واشياء وحوادث ضمن فكرة عامة تعبىء الشعور وليس منفذاً خارجياً لحكاية . فأفكارهم تبحث عن الاشياء الكلية التي تختلف في الحادثة والتي يبعث فعلهـا الحياة وتحددها السمات البارزة .

ويلزم ان يكون فيها انطلاق وحركة وشعور باستعمال واجراء في تمحيص اشياء معزولة عن الفكرة التي تطبق عليها تلك الاشياء . فالتحليل المنفصل لشكل او كيان ليس له جاذبية ولا قبول عند الاطفال ، وان المواد التي تجهز بايجاد مهن اجتماعية يجب ان تقدر وتخمن لتفي بهـــذا الغرض وتغذيه . ففي السنوات السابقة كان الاطفال معنيين بمهن البيوت واتصال بعضها ببعض وبالحياة الخارجية .

اما الآن فهم يأخذون المهن المعروفة في مجتمعهم بصورة ارحب ، وهذه خطوة اوسع لانتقالها عن ولع الطفل المتمركز في ذاته والمتشرب بنفسه مع انه يتعامل مع شيء شخصي يمسه . ومن الممكن ملاحظة الصفات الآتية من وجهة نظر تربوية وهي :

١ ـ ان دراسة الاشياء الطبيعية كالعمليات والعلاقات شيء مغروس في التركيب الانساني . وفي خلال السنة جرت ملاحظة واسعة في تفاصيلها على الحبوب ونموها والنباتات والاشجار والاحجار والحيوانات من بعض اوجه تركيبهـــا وعاداتها ، كما جرت ملاحظة على الاحوال الجيولوجية في الاصقاع والجو وعلى تنظيم الارض والسقي .

وان مشكلتنا التربوية هي ان نوجه قوة الملاحظة لدى الطفل وننمي له ولعاً ودياً نحو الصفات الخلقية في عالمه الذي يعيش فيه ، ونقدم له مواد موضحة لغرض الدراسات المقبلة ذات التخصص الاعمق . وفوق كل هذا نزوده بوسط يحتوي على حقائق منوعة وآراء بتوسط العواطف التلقائية السائدة لديه .

وليس من فصل اطلاقاً بين الجانب الاجتماعي للعمل ، اي الاهتمام بفعاليات الناس وبالاعتماد المتبادل بينهم ، وبين اهتمام العلم بالحقائق والقوى الطبيعية . لأن الفصل او التفريق الواعي بين الانسان والطبيعة هو نتيجة تأمل وتجريد متأخرين . وان اجبارنا الطفل على ذلك ليس معناه ان نجيب في ان نشغل كل طاقته العقلية وحسب ولكننا نربكه ونحيره . فالمحيط هو دائماً ما جرت فيه الحياة وتغيرت في اثنائه . اما ان نعزله او ان نجعله ، بعدد ضئيل من الاطفال ، موضع ملاحظة وتعليق لذاته فمعني ذلك اننا نعامل الطبيعة البشرية من دون اعتبار لها . وفي الاخير يتحطم اتجاه العقل وهو الاتجاه الحر المتفتح نحو الطبيعة وتهبط الطبيعة فتصبح كتلة من التفاصيل الخالية من المعنى . وكثيراً ما يفوت على نظرية التربية الحديثة في غمرة من تأكيدها على ما هو ملموس وشخصي ، ادراك الحقيقة القائلة بأن وجود أو تمثيل الشيء الطبيعي بمفرده كالحجر او البرتقالة او القطة ليس ضمانة للحاله المادية ، لان الحالة النفسية مهما كانت هي ما يظهر للعقل ككل او بصورة عامة بوصفها مركزاً للولع والانتباه . وان رد الفعل لوجهة النظر الخارجية هذه والميتة الى حد ما يفترض غالباً ان التغطية بالمغزى الانساني المحتاج اليها لا تتأتى الا من اسباغ شخصية مباشرة على الاشياء .

ولذا فقد دأبنا على اعطاء رمز للنبات والسحاب والمطر ، فلم يحصل من ذلك الا تزييف العلم . وهو عوضاً عن ان يكون حباً للطبيعة فقد حول الولع الى اشياء مصاحبة معينة ذات صبغة احساسية وانفعالية تركت الطبيعة اخيراً معزولة ومهجورة . وحتى الميل للاتصال بالطبيعة بوسط ادبي كالتعرف على شجرة الصنوبر بالحكاية الخرافية (الصنوبرة الجشمة) ، الخ ..

فمع اعترافنا بالحاجة الى الترابط الانساني فاننا نخيب في ان نلاحظ وجود طريق أقصر وأقوم بين العقل والشيء ، طريق مباشرة تتصل بالحياة نفسها ، وهكذا فالعقيدة والقصة والعبارة الادبية لها مكانتها في التعزيز أو التقوية والتصويرات ، ولكنها ليست احجاراً اساسية . فالمطلوب اذن ـ بعبارة اخرى ـ ليس أن نرسخ اتصال عقل الطفل بالطبيعة ، بل ان نهيىء تعاملاً حراً ومؤثراً للاتصال الموجود بينهما من السابق .

٢ ـ وهذا يعرض علينا فوراً الاسئلة العملية التي تبحث عادة تحت اسم « مسائل الترابط » وهو ترابط بين مواد عديدة مدروسة وبين قوى على وشك التحصيل ظناً ان ذلك يجنبنا التلف ويحقق لنا وحدة النمو العقلي .

أما من وجهة النظر التي اتبنناها فالمشكلة مسألة تفريق اكثر مما هي ترابط كما فهمت بصورة عادية ، فوحدة الحياة كما تمثل نفسها للطفل تربط وتحمل معها المهن المختلفة والتنوع في النباتات والحيوانات والظروف الجغرافية والرسم والسبك والالعاب والعمل البنائي والحسابات العددية وكلها سبل تنقل ملامح معينة منها الى الترقية والرضا العقلي والعاطفي ولم يوجه كثير من الاهتمام في هذه السنة الى القراءة والكتابة ولكن من الواضح ، انهما كانتا معدودتين من الاشياء المرغوب فيها ، فالمبدأ نفسه يطبق عليهما . واستمرارية مادة الدراسة وعموميتها هي التي تنظم وتربط ، ولا يأتي الترابط بوسائل من التعليم يستخدمها المعلم محاولاً ربط اشياء مشتتة في ذاتها .

٣ ـ يوجد مطلبان ينظمان الدراسة الابتدائية هما في الغالب غير موحدين او اذا شئت فقل « متضادان » ، وهما الحاجة الى الشيء المألوف الذي سبقت للطفل خبرته لاتخاذه قاعدة تتحرك منها الى المجهول البعيد ، وهذا أمر غني عن التوضيح ، اما الشيء الثاني فهو استدعاء خيال الطفل بوصفه عاملا بدأنا في الاقل في تنظيمه . ومشكلتنا إعمال هاتين القوتين معاً عوضاً عن ان تكونا منفصلتين . وغالباً ما يعطى الطفل تمرينات بأشياء وآراء مألوفة ليفي ذلك بحاجة المبدأ الاول ، ولكنه في الوقت نفسه يقدم ـ باتجاه مواز للاتجاه السابق ـ الى اشياء مستهجنة وغريبة ومستحيلة لتفي بحاجة المبدأ الثاني . ولا تحتاج نتيجة ذلك الي إسهاب في القول ، فهي خيبة مزدوجة . وليس من سبيل الى ربط خاص بين غير الواقعي ، الخرافة ، القصص الاسطورية وبين إعمال التصور العقلي وليس التخيل مسألة موضوعات مستحيلة ولكنه طريقة بنّاءة في التعامل مع المادة الدراسية تحت تأثير فكرة شاملة . وليس من المهم ان تمر في دروس الاشياء باعادة مضجرة على اشياء مألوفة وفائت أوانها لغرض ان تبقي الحواس موجهة نحو اشياء سبق ان عرفت ولكن لتحيي وتنور الاشياء العادية والشائعة والدميمة وذلك باستعمالها في انشاء وتذوق مواقف كانت غريبة ولم يسبق لها ان عرفت . وهذا كذلك من ثقافة التخيل . وهو ان لدى الكتاب انطباعاً بأن ليس لتخيل الطفل من منقذ الا بالخرافة والقصص الاسطورية عن العصور القديمة والامكنة النائية او في نسج تلفيقات غريبة عن الشمس والقمر والنجوم ، وقد دافع هؤلاء الكتاب عن حلة خرافية تكسو كل العلوم ، ليكون في ذلك ارضاء للخيال السائد لدى الطفل .

ولم تكن هذه الاشياء ـ لحسن الحظ ـ الا استثناءات واثارات وتسلية للطفل الاعتيادي ؛ وليست مما يقتفي اثره ، ان سعيداً وفاطمة اللذين يعرفهما أغلبنا يدعان تخيلاتهما تدور عن العلاقات الجارية المألوفة وعن حوادث الحياة كما تدور عن الام والاب والصديق والبواخر والمركبات والغنم وعن البقر وقصص الحقل والغابة والساحل والجبل .

وان ما نحتاج اليه هو ـ بايجاز ـ تقديم مناسبة يتحرك فيها الطفل ليستخلص ويتبادل مع الآخرين ما يدخر من التجارب ومقدار ما يملك من المعلومات بملاحظات جديدة تصحح خبراته السابقة وتوسعها ، لكي تجعل تخيلاته متنقلة لكي يجد راحة عقلية وارضاء في ادراك محدد وحي لما هو جديد اوسع من الخبرات . ومع تنمية الانتباه الفاحص أو الممحص جاءت الحاجة الى امكان تغيير في طريقة تعليم الطفل . وقد عنيت بالفقرات السابقة بالاتجاه المباشر التلقائي الذي يتسم به الطفل حتى السنة السابعة ـ : سعيه للخبرات الجديدة ورغبته في اكمال خبراته الناقصة وذلك بخلق تصورات ثم التعبير عنها باللعب . وهذا الاتجاه مطابق لما يسميه الكتاب بالانتباه التلقائي ، وهو ما يسميه آخرون بالانتباه اللاإرادي .

والطفل شديد الانشغال ـ بسذاجة ـ في ما يعمل ، اذ يسيطر عليه الشغل الذي هو فيه سيطرة تامة ، فيهب نفسه دون تحفظ ، فيصرف كثيراً من الطاقة ولكن جهده غير واع . ومع ان له نية لاحتكار العمل فليس له انتباه واع . ومع فكرة تنمية الحواس من اجل غايات أبعد وفكرة الحاجة الى توجيه الافعال لجعلها وسائل لهذه الغايات (وهي القضية التي بحثت في الفصل الثاني) فان لدينا تحولاً الى ما يسمى بالانتباه اللامباشر او الاختياري

كما يفضل ان يسميه بعض الكتاب . ويمكن تصور نتيجة ذلك اذا شاهد الطفل مـا هو امامه او ما يقوم بـه هو بصفة مباشرة فذلك يساعده في تحصيل النتيجة .

فاذا اخذنا الشيء او الفعل بنفسه فقد لا يكترث به الطفل وقد يكرهه ولكنه يسبب الشعور بـأن يعود الى شيء قيم ومرغوب فيـه تصل اليه جاذبية وقوة ارتباط من ذلك الشيء .

وان هذا التحول الى الانتباه الارادي هو تحول في الاسم لان الانتبـاه الارادي يحدث بصورة تامة عندما يستقبل الطفـل النتائج على هيئـة مشكلات او اسئلة ويطلب حلها بنفسه .

وفي المرحلة الوسطى (وهي المرحلة التي يكون فيها الطفل من الثامنة الى الحادية عشرة او الثانية عشرة) عندما يوجه الطفل سلسلة من الفعاليات المتداخلة على اساس من غاية يرغب في الوصول اليها . فهذه الغاية شيء ما ، يحتاج الى عمل أو صنع او هي نتيجة ملموسة يراد الوصول اليها ، ففي هذه الحالات تكون المشكلة صعوبة عملية اكثر منها مسألة فكرية . ولكن مع نمو قدرة الطفل فانه يستطيع ان يدرك الغاية على انها شيء ما يوجد او يكتشف ، كما يستطيع ان يسيطر على افعـاله وتصوراتـه لكي تساعده في البحث وايجاد الحل ، فهذا هو الانتباه الفاحص السليم .

وفي تدريس التاريخ حدث تحول من القصة وتاريخ السير ، ومن بحث المسائل العارضة الى تكوين اسئلة ، فصارت النقاط التي يمكن ان تختلف

فيها وجهات النظر والمسائل التي تحتاج الى خبرة وتأمل وغيرها عرضة للحدوث على الدوام في هذا الدرس .

ولكن استعمال المناقشة لتطوير الشك والاختلاف الى مشكلة محـــددة وتهيئة الطفل الى أن يشعر بماهية تلك المشكلة والالقاء به الى المصادر للحصول على مادة تخص النقطة التي يبحثها ثم توجيهه الى حكمه الشخصي لفهمها أو لوجدان حل لها مسألة ذات تقدم فكري بارز . وفي العلم يوجد تحول كذلك من الاتجـاه العقلي في صنع أو استعمال آلات التصوير الى اعتبار المشكلات المتضمنة فكرياً فيهـا كأسس الضوء وقياسات الزوايا وغيرها التي تمنحنا النظرية أو توضح التطبيق . والنمو بصورة عامة عملية طبيعية ولعـل استعماله وتمييزه بصورة سلمية اخطر مشكلة في التعليم من وجهة عقلية . والشخص الذي له قدرة في الانتباه الفاحص ، وهي القدرة التي تمسك بالمشكلات والمسائل امام العقل ، هو الى هذا الحد ، اذا تكلمنا من وجهة فكرية ، رجل مثقف . فبدون هذه القدرة يبقى العقل تحت رحمة التقليد والايحاءات الخارجية . ومن السهل تشخيص بعض المصاعب بعزوهـــا الى خطـأ مسيطر على التعليم الاعتيادي في نوعيته . ومن الغالب كذلك ان يفترض ان الانتباه يمكن ان يوجه مباشرة الى اية مادة دراسية اذا ساعدت على ذلك الارادة السليمة والاستعداد .

وعلى هذا فقد اعتبرت الخيبة (الرسوب) دليلا على فقدان الرغبة والعناد. فوضعت دروس الرياضيات والجغرافية والنحو امام الطفل وطلب منه ان يصغي لكي يتعلم . ولكن من دون وجود سؤال ما أو شك ما ماثل في العقل يكون حدوث الانتباه الفاحص مستحيلا . فاذا وجد ولع داخلي كاف بالمواد ،

فقد وجد انتباه تلقائي مباشر ، هو شيء ممتاز في طبيعته هــذه ، ولكنه اذا أخذ لذاته فلن يمنح قوة في التفكير او سيطرة عقلية داخلية . فــاذا لم توجد قوة جاذبة اصلية في المــادة فحينئذ اما ان يحاول المعلم (حسب مزاجه وتدريبه وتقاليد المدرسة وتوقعاتها) ان يحيط المــادة بجاذبية خارجية وذلك بأن يفرض امراً او يقدم رشوة بجعل الدرس شائقاً للمحافظــة على الانتباه او انــه يلجأ الى التخويف (كالدرجات الواطئة والتهديد بالرسوب والبقــاء في المدرسة بعد انصراف الطلبة والاستهجان الشخصي ، ويعبر عنه بأنواع عديدة من الطرائق كاللوم او تنبيه الطفل بصورة مستمرة الى الانتباه وغــير ذلـك) ومن المحتمل ان يستعمل بعضاً من الطريقتين . ولكننا نجد دائماً :

(١) – ان الانتباه الذي يحصل بهــذه الطريقـة ليس الا انتباهاً جزئياً وموزعاً .

(٢) - يبقى على الدوام معتمداً على شيء خارجي ، لذا فعندما تزول الجاذبية او يزول الضغط فلن يتحقق الا جزء من السيطرة العقلية الداخلية او لا شيء على الاطلاق .

(٣) – ان انتباهاً من هذا النوع هو دائماً من اجل « التعلم » [١] الخ . اي

---

(١) اشارة الى ما يقوله اصحاب هذه الطريقة من ان هذه الاساليب نافعة للتعلم والتهذيب – المترجم

حفظ اجابات مهيأة لاسئلة يضعها شخص خارجي ويحتمل ان ترد في الامتحان .

اما الانتباه المؤثر فهو من جهة اخرى يشتمل دائماً على الحكم والمداولة وهو يعني ان للطفل مسألة تخصه وهو مشغول بفعالية في طلب واختيار مادة ملائمة يجيء بها الجواب .

وهو آخذ بنظر الاعتبار نتائج هذه المادة وعلاقاتها والحل الذي تؤدي اليه . فالمشكلة تعود للشخص نفسه ، وعلى هذا فالقوة المحركة والدافع الى الانتباه يعود الى الشخص نفسه ايضاً .

ولذا فالتدريب الذي يناله يعود اليه ، بضبطه وحيازه على القوة المسيطرة ، وهذه عادة النظر في المشكلات

ومما لا يحتاج الى اسهاب في الكلام ان نبيّن ان تأكيداً شديداً وضع في التربية القديمة على ان تقدم الى الطفل مادة جاهزة (كتب ـ دروس موضحة ـ محاضرات الخ) وقد وضع الطفل بصورة خاصة ليتحمل مسؤولية اعادة هذه المادة فلم يبق لديه من فرصة او دافع لتنمية الانتباه الفاحص الا ما جاء بصورة عرضية . وقد وجه الى « الضرورة الاساسية » اهتمام ضئيل يكاد لا يذكر ، مع انها هي التي تقود الطفل الى ادراك المشكلة كما لو كانت مشكلته الخاصة فيصبح مرغباً ذاتياً في الانتباه لكي يجد الحل .
وهكذا فقد أهملت الظروف التي يتمثل فيها الفرد نفسه وسط المشكلات . وعلى ذلك فان فكرة الانتباه الارادي ذاتها عكست بصورة اساسية . وقد

أعتبرت بعد ان قيست بفقدان الرغبة في بذل الجهد ، بأنها فعالية تستدعى بمادة غريبة وكريهة تحت ظروف من التأزم عوضاً عن ان تكون جهداً تبدأه النفس ذاتها .

واعتبرت كلمة « اختياري » على انها تعني التردد والاختلاف عوضاً عن الحرية والتوجيه الذاتي بولع شخصي وقوة وادراك .



٨ -

الغاية من تدريس التاريخ في الدراسة الابتدائية

اذا اعتبرنا التاريخ سجل الماضي ، فمن الصعب ان نجد اسساً أياً كانت ، لادعائنا بوجوب ان يكون له دور في مناهج الدراسة الابتدائية. فالماضي مات ولنترك الميت بسلام يخفي ظلمته ، ولدينا في الوقت الحاضر كثير من المتطلبات الضرورية وكثير من النداءات على عتبة المستقبل ، لا تسمح للطفل ان يغرق أو يغوص في شيء مرّ الى الأبد .

وليس الامرُ كذلك عندما يعتبر التاريخ بياناً او حساباً لقوى الحياة الاجتماعية وانواعها ، والحياة الاجتماعية معنا على الدوام ولا يهمها التفريق بين الماضي والحاضر ، فما عاش هنا او هناك مسألة ذات اهمية زهيدة ، لأن الحياة من أجل كل ما فيها ، وهي تظهر الدوافع التي توحد الناس وتفرقهم وتصف ما هو مرغوب فيه وما هو مؤلم .

وعلى الرغم مما يعتبره المؤرخ مَن التاريخ فالواجب ان يكون التاريخ للمربي علم اجتماع بصورة غير مباشرة - اي دراسة للمجتمع بعد ان يكشف عملياته في الصيرورة وانماطه في التنظيم . فالمجتمع القائم شديد القرب من الطفل وشديد التعقيد عليه ، فلا يجد اشارات في متاه تفاصيله ، ولا يستطيع

أن يرتفع ليمجد أو يعجب بوجهة نظر في التنظيم . فاذا كان الهدف من تدريس التاريخ ان نمكّن الطفل من تقدير قيم الحياة الاجتماعية وأن يرى بتخيله القوى المفضلة التي تسمح للناس بالتعاون المستمر بعضهم مع بعض ، وان يفهم انواع الخُلُق التي تساعد في التقدم او تعوقه ، فالأمر الجوهري في تقديمه ان نجعله محركاً ومتحركاً . فلا ينبغي أن يقدم التاريخ على انه جهود أو نتائج متراكمة او عبارات مجردة عما حدث ، ولكن على انه شيء مؤثر مليء بالقوة .

فالدوافع ، اي المحركات هي ما يجب ان يهتم به . ودراسة التاريخ لا تعني كتلة من المعلومات ولكنها تعني استعمال المعلومات في خلق صورة حية وبناءة لما قام به الناس ، وكيف قاموا به ، ولماذا قاموا به على هذه الصورة ، وكيف نالوا نجاحهم أو منوا بالخيبة في عملهم . وعندما يفهم التاريخ على انه متحرك ومحرك يقع تأكيد على جوانبه الصناعية والاقتصادية .

وليست هذه الا اصطلاحات فنية تعبر عن المشكلة التي شغلت بها البشرية دون انقطاع ، وهي : كيف نعيش ؟ وكيف نسيطر ونستفيد من الطبيعة بصورة تجعلها ذات نفع في اغناء الحياة البشرية ؟ .. فتقدم البشرية قد جاء من المواقف التي عبر فيها الذكاء عن نفسه فرفعت الانسان عن خضوعه المقلق الى الطبيعة ، وألهمته كيف ان من الممكن ان يجعل قواها تتعاون مع اغراضه الخاصة ، وان العالم الاجتماعي الذي يعيش فيه الطفل الآن غني جداً ومليء جداً لدرجة ليس من السهل تقدير قيمته او معرفة مقدار الجهد والفكر اللذين جاءا به .

وللانسان تركيب هائل جاهز للاستعمال ومن الممكن ان يقاد الطفل لتحويل هذه المصادر الجاهزة الى عبارات ونصوص فياضة . ومن الممكن ان يقاد ليرى الانسان وجهاً لوجه مع الطبيعة من دون رأس مال موروث ومن دون آلات ومواد مصنوعة . ومن الممكن ان يتابع خطوة فخطوة العمليات التي استطاع بهـــا الانسان ان يعرف حاجات وضعه وينتج الاسلحة والآلات التي مكنته من تلك الحاجات ، ويتعلم كيف ان تلك المصادر الحديثة قــد فتحت آفاقاً جديدة من النمو وخلقت مشكلات جديدة . وان تاريخ الصناعة ليس مسألة مادية او نفعية محضة ، ولكنه مسألة ذكاء ، سجلها هو سجل : كيف تعلم الانسان ان يفكر، وكيف يفكر ليؤثر، وكيف يحول ظروف الحيـــاة ولتصبح الحياة نفسها شيئاً مختلفاً عن سابقه ، وهو كذلك سجل اخلاقي اي سجل تقدير الظروف التي قام بها الناس بصبر لتخدم غاياتهم .

وان مسألة كيف تعيش الكائنات البشرية تمثـــل في الواقـــع الولع السائد الذي يستطيع به الطفل ان يتوصل الى المادة التاريخية . وان هذه النقطة [١] هي التي جاءت بأولئك الذين عملوا في الماضي باتصال مع الناس الذين اقترن الماضي باسمهم على الدوام واسبغ عليهم منحة الخلود . والطفل المولع بالطريقة التي يعيش بها الناس وبالالات التي يعملون بها والاختراعات الجديدة التي صنعوها ، وبتغييرات الحياة التي نشأت من الطاقة فسببت

---

(١) ـ يقصد حالة المعيشة

الفراغ ، متعطش الى ان يعيد عمليات مماثلة لتلك الطريقة بفعله الخاص وان يعيد صنع الاثاث وانتاج العمليات واستعمال المواد ، ولما كان يفهم مشكلاتها وسبل نجاحها ، بالنظر الى عوائقها ومصادرها التي اخذتها من الطبيعة ، فهو لهذا السبب مولع بالحقل والغابة والبحر والجبل والنبات والحيوان ، وبتكوينه مفهوماً عن المحيط الطبيعي الذي يعيش فيه الناس الذين درسهم يضع قبضته على انماط حياتهم ، وهو لا يستطيع ان يقوم بهذا الانتاج المعاد الا اذا تعرف على القوى والاشكال الطبيعية التي تحيط به . ويعطيه الولع بالتاريخ المزيد من الطابع الانساني ومغزى اوسع لدراسته الخاصة للطبيعة ، كما ان معرفته بالطبيعة تمنح دراسته التاريخ مغزى ودقة .

وهذا هو « الترابط » الطبيعي بين التاريخ والعلم . وهذه الغاية هي نفسها تعميق تقدير الحياة الاجتماعية ، تقرر مكانة عنصر التراجم او السير في تعليم التاريخ . وتلك المادة التاريخية [١] تبدو للطفل في غاية الكمال والحيوية ، بلا ريب عندما تقدم اليه بصورة فردية وتلخص حياة [٢] بعض الشخصيات التاريخية واعمالها . ومع ذلك فقد تستعمل التراجم بصورة تصبح فيها مجموعة حكايات مجردة ، وقد تكون الى درجة اثارة النزعة العاطفية Sensationalism ولكنها مع ذلك لا تقرب الطفل من ادراك الحياة الاجتماعية . وهذا يحدث عندما يكون الشخص الذي هو بطل القصة معزولا عن محيطه الاجتماعي . وعندما لا يكون الطفل قد

---

(١) يقصد التراجم Biographies – المترجم

(٢) جمع حياة

هيء ليشعر بالمواقف الاجتماعية التي استدعت افعال ذلك البطل ولا التقدم الاجتماعي الذي تخدمه اعماله .

فاذا قدمت السيرة او الترجمة الشخصية اختصاراً روائياً للافعال الاجتماعية والانجازات ، واذا صور خيال الطفل العيوب والمشكلات التي تهيب بالناس ، والطرق التي يستجيب بها الفرد للضرورة ، ففي هذه الحالة تصبح السيرة Biography اداة في الدراسة الاجتماعية ، وان وعينا بالغرض الاجتماعي للتاريخ يمنع اي ميل نحو اغراق بالخرافة والقصص الاسطورية والنقل الادبي الصرف ، وانني لا استطيع ان أتجنب الشعور بان الاكثار من التاريخ ، كما صنعت المدرسة الهربارتية لتوسع المنهج الابتدائي بالاتجاه التاريخي. قد عكس في القالب العلاقة الحقيقية القائمة بين التاريخ والادب . وبالمعنى نفسه نجد ان الدافع نحو تاريخ اميركا في الفترة التي كانت فيها مستعمرة ، وقصة دي فو De Foe المعروفة بقصة روبنسن كروزو قد صنعا الشيء نفسه . فكل منهما يمثل الانسان الذي اقام حضارة واحرز نضجاً معيناً في التفكير وانشأ مثلا ووسائل للعمل ولكنه يُلقى به فجأة الى مصادره الخاصة ليكافح طبيعة فجة وغير ودية وليحرز ثانية توفيقاً بالذكاء المحض وثبات الخلق. ولكن عندما يمدنا روبنسن كروزو بمادة المنهج للصف الثالث او الرابع ابتدائي ألسنا نكون قد وضعنا العربة امام الحصان[1] ؟ فلماذا لا نقدم الطفل للواقع بمجاله الاوسع وبقواه الاشد وقيمه الاكثر حيوية والادوم في الحياة ، مستعملين روبنسن كروزو نموذجاً خيالياً في حالة خاصة لها

---

(١) مثل انكليزي معناه ترتيب اشياء بصورة معكوسة – المترجم

المشكلات والفعاليات ذاتها .

وأقول مرة ثانية مهما تكن قيمة دراسة الحياة الوحشية بصورة عامة ودراسة حياة الهنود في امريكا الشمالية بصورة خاصة فلماذا ينبغي ان يقدم ذلك بصورة ملتوية بهيواتا [٢] Hiwatha عوضاً عن ان نقدم ذلك بصورة مباشرة مستعملين الشعر ليمدنا بلمسات متجمعة ومتبلورة لسلسلة من الكفاح والاحوال التي سبق للطفل أن ادركها بشكل اوضح . فأما ان تمثل حياة الهنود بعضاً من المسائل والعوامل في الحياة الاجتماعية او ينبغي الا يكون لها الا محل ضئيل جداً في مخطط التعليم . فاذا كانت لها قيمة فيجب ان تبقى اعتماداً على اهميتها الخاصة بدل ان تبقى مضاعة في رقة وجمال عرض ادبي محض . وان هذا الهدف نفسه هو فهم الخلق والملاقات الاجتماعية في اعتمادها الطبيعي على بعض ، يمكننا – كما اظن – من ان نقرر الاهمية المعطاة للتسلسل الزمني في تدريس التاريخ . فقد وضع تأكيد قبل وقت قليل على الضرورة المفترضة في متابعة نشوء المدنية بخطوات متصلة كما حدثت اول امرها مبتدئين بوادي الفرات والنيل ثم الى بلاد الرومان واليونان الخ.. والمغزى المقصود من ذلك ان الحاضر يعتمد على الماضي وكل جانب من جوانب

---

(١) هيواثا اسم زعيم من زعماء الهنود الحمر في امريكا ورد اسمه في بعض الاشعار الامريكية ونسجت حول اسمه بعض الاساطير من مصادر هندية . وللونك فلو Long Fellow الشاعر الامريكي المعروف قصيدة عنوانها هيواثا . والظاهر ان اعتراض الفيلسوف جون ديوي على ان الاطفال الاميركيين يكتفى بتدريسهم القصيدة عوضاً عن ان يروا ويتفهموا الحياة الهندية نفسها .

الماضي يعتمد على جانب سابق . وهنا نقع في تصادم بين العرض المنطقي والعرض النفسي في التاريخ . فاذا كان الغرض ان نقدر ما عليه الحياة الاجتماعية وكيف هي سائرة فمن المؤكد – حينئذ وجـوب ان يتعامل الطفل بما هو قريب من روحه لدفع ما هو بعيد عنه .

فالصعوبة في الحياة البابلية والمصرية ليست في بعدها الزمني بقدر ما هي في بعدهـا عـن اولاع الحياة الحاضرة واهدافها . وهي لا تيسر الاشياء الى درجة كافية ، ولا تنظمها الى درجة كافية [١] او على الاقل لا تعمل على الوجه الصحيح ، لانها كانت تجري مع فقدان ما هـو ذو مغزى في الوقت الحاضر لا بتقديم هذين العاملين [٢] مرتبين على مراحل متدرجة في الـنزول ، وان مـلامحها البارزة ليصعب ادراكها وفهمها حتى على الاختصاصيين ، وهي بلا شك قد منحت عوامل قدمت الحياة المتأخرة وغيرت في مجرى الحوادث عبر تيار الزمن ، ولكن الطفل لم يصل بعد الى مستوى يستطيع فيه أن يقدر العوامل المجردة والتقدمات الاختصاصية . فان ما يحتاج اليه هو صورة للعلاقات الشائعة والاحوال والفعاليات .

فاذا أخذنا بوجهة النظر هذه رأينا أنه يوجد كثير في حياة مـــا قبل التاريخ مما هو أقرب الى حياة الطفل من الحياة البابلية او المصرية المعقدة . وعندما يصبح الطفل قادراً على تقدير الانظمة يصبح قادراً على رؤية ما يدافع عنه كل شعب تاريخي من فكرة نظامية وتمييز ما قدمه كل عامل الى الانظمة المعقدة الحاضرة . ولكن هذه المرحلة لا تبدأ الا

(١) يقصد ان الحياة البابلية والمصرية القديمة كانت معقدة وغير منظمة الى درجة كافية – المترجم

(٢) يقصد باليسر والتنظيم – المترجم .

عندما يكون الطفل قد أخذ في إدراك الاسباب المجردة لا في التاريخ وحده بل في المجالات الاخرى كذلك ، أو بعبارة أخرى عندما يكون قد وصل الى مرحلة التربية القانونية .

وفي هذه الخطة العامة نتعرف على ثلاثة أوجه ، وهي أولاً ، التاريخ ذو الاستنتاجات العامة والمواد الميسرة ، وهو التاريخ الذي يصعب حسباته تاريخاً بالمعنى التام اذا نظرنا اليه من وجهـــة نظر التسلسل الزمني أو المحلي ، ولكنه يهدف الى اعطاء الطفل ادراكاً وتعاطفاً مع أنواع عديدة من الفعاليات الاجتماعية . وتشمل هذه المرحلة عمل أطفال السنة السادسة من العمر في دراسة المهن الشائعة بين الناس في المدينة والريف في الوقت الحاضر كما تشمل عمل أطفـــال السنة السابعة من العمر في دراسة تطور الاختراعات وتأثيرها في الحياة وعمـــل أطفال السنة الثامنة من العمر في تفهمهم الحركات العظيمة في الهجرة والريادة والاكتشاف ، وهـــي الحركات التي جعلت من العالم كله اسرة بشرية واحدة .

أما عمل السنتين الاوليين فهو مستقل تماماً — كما يبدو — عن اي شعب معين أو أي شخص معين ،فهو مواد تاريخية بالمعنى الضيق لاصطلاح «التاريخ» وفي الوقت نفسه نجد كثيراً من المجال ميسراً لتقديم العامـــل الشخصي بالتمثيل وان أهمية الرواد والمكتشفين العظام تنفع في خلق التحول الى ما هو محلي ومعين ومـــا يعتمد على أشخاص معينين وخاصين عاشوا في أماكن وازمان معينة وخاصة. وهذا يأخذ بيدنا نحو المرحلة الثانية حيث الظروف المحلية والفعاليات المحدودة لشخصيات معينة من الناس اصبحت

شهيرة ، وهذه المرحلة تقابل نمو الطفل في القوة التي تتعامل مع الحقيقة الايجابية المحددة ..

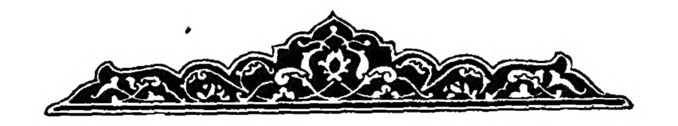
ولما كانت شيكاغو [١] بل الولايات المتحدة كلها أقاليم يستطيع ان يتعرف عليها الطفل بسبب من طبيعة حالها ، الى أقصى حـد من الكفاية ، فان المادة المقدمة في الثلاث سنوات التي امامه مشتقة بصورة مباشرة او غير مباشرة من هذا المصدر . وهنا اقول مرة ثانية ان السنة الثالثة سنة تحول ، لأنها تربط الحياة الامريكية بالحياة الاوروبية . وحوالي هذا الأوان ينبغي ان يكون الطفل مستعداً للتعامل لا مع الحياة الاجتماعية بصورة عامة ولا مع الحياة الاجتماعية المألوفة لديه اكثر من غيرهـا ، ولكن مع انمـاط من الحياة الاجتماعية معينة ومتميزة او متفردة جداً ، واذا شئت فقل مع انماط غريبة من الحياة الاجتماعية ذات مغزى خاص في خدمة أو هبة معينة قامت بها لتاريخ العالم كله .

وبناء على ذلك فان التسلسل الزمني في التاريخ يتبع في المرحـلة القابلة مبتدئين بالعالم القديم حول البحر المتوسط ثم نهبط مرة ثانية خلال تاريخ اوربا الى عوامل خاصة ومتميزة في التاريخ الامريكي ، والمنهج لا يقدم بوصفه المنهج الوحيد الذي يحل المشكلة ولكن عملا لا تكون نتيجته بالفكر بل في تجريب بارز وتحول في الموضوعات من سنة الى سنة وفي مشكلة تقديم

---

(١) يشير المؤلف الى شيكاغو بالذات باعتبار المدرسة الابتدائية مؤسسة فيها

المادة التي تملك قبضة حيوية على الطفل [1] ، وفي الوقت نفسه تقوده خطوة بعد خطوة الى معرفة اكثر جودة وأغزر دقة في كل من مبادىء وحقائق الحيـــاة الاجتماعية وتكون بـــداية لدراسات تاريخية اختصاصية في وقت لاحق .



(١) يقصد تثير ولع الطفل فيجتذبه اليها ـ المترجم



طبع هذا الكتاب على مطابع
دار مكتبة الحياة للطباعة والنشر
بيروت - شارع سوريا
تلفون ٢٣١٩٣٠ ص.ب ١٣٩٠



المكتب العالمي للطباعة والنشر
توزيع دار مكتبة الحياة للطباعة والنشر
بيروت - شارع سوريا - بناية ثابت
تلفون: ٢٢١٩٢٠ - ٢١٧ ٤٥٥
ص.ب: ١٢٩٠